



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador

Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Presidente

Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha, assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo, professora da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre

Tiago Carvalho Fidalgo
2014



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, sob a supervisão das Professoras Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha e Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo, no ano letivo de 2013/2014.

Tiago Carvalho Fidalgo

2014

“A teacher affects eternity; he can never tell where his influences
stops”

Henry Adams

Agradecimentos

Dedico este espaço a todos quantos deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu sincero agradecimento.

À Professora Alexandra Novo, agradeço a amizade, o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para todo o trabalho realizado. Acima de tudo, obrigado por me continuar a acompanhar nesta jornada e por estimular o meu interesse pelo conhecimento e pela vida.

À Professora Fernanda Santinha, pela orientação e apoio, pela sua disponibilidade, atenção concedida, paciência, dedicação e profissionalismo.

À Joana, por ser quem é. Pelo seu companheirismo e amor, apoio e motivação.

À minha família, em especial aos meus Pais e Mana, um enorme obrigado por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos de vida. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferecem.

Aos meus colegas de estágio, pela vossa amizade, companheirismo e ajuda.

Ao Professor Ivo Silva, pela atenção e dispor que sempre demonstrou.

Ao Professor José Couto, pela partilha de conhecimento e ensinamentos.

À Xanxa e ao Luís, por toda a disponibilidade e amabilidade, por todos os conselhos e infinita atenção, durante o processo de Estágio e de redação deste relatório.

Aos *meus* alunos, que me fizeram crescer e aprender, por toda espontaneidade com que vivem e enriquecem a escola.

Aos meus amigos, pela partilha constante e por fazerem parte da minha vida.

Resumo

Este relatório pretende espelhar, através de um olhar crítico e reflexivo, o processo de estágio. A caracterização deste processo é feita ao nível da evolução do professor estagiário, entrando na escola e ultrapassando as dificuldades e barreiras encontradas - choque inicial. Baseia-se na procura de um perfil de ação coerente, que visa enquadrar a intervenção pedagógica e as necessidades dos alunos e da restante comunidade escolar, nas aulas de Educação Física e nos diferentes contextos em que participou. Pelo seu trabalho, os professores são atores escolares que têm de lidar com inúmeros e variados conflitos inerentes ao processo de ensino, direcionando o conhecimento e experiência pessoal para a sua ação.

Em todas as dimensões, o sucesso educativo dos alunos, deve ser o foco da ação dos professores e das instituições escolares, pelo que, o desenvolvimento profissional dos docentes, e a reflexão sobre o propósito destes organismos, coincidem, neste relatório, como um objetivo convergente. Neste sentido, a formação de professores desenvolve uma ação conjunta sobre as competências a desenvolver pelo docente estagiário, perspetivando o seu desenvolvimento integral, ao nível pessoal e profissional, suportado numa supervisão pedagógica de qualidade - visando a reflexividade e autonomia do futuro profissional.

Palavras-chave: Educação Física, estágio pedagógico, processo de ensino, conflitos, escola, reflexividade.

Abstract

This report aims to reflect, through a critical and reflective view, the *practicum* process. The characterization of this process shows the evolution of the preservice teacher, who gets into the school and break the difficulties and barriers founded - initial shock. It's based on searching for a profile of consistent action that seeks to frame the educational intervention and the needs of students and the rest of the school community, in Physical Education classes and in the different contexts in which he took part. Because of his work, teachers take part of the school and have to deal with many conflicts inherent to the teaching process, taking the knowledge and personal experience to his action.

In all contexts, the educational success of pupils should be the focus of teachers and school institutions, thus, professional development of teachers, and the reflection on the purpose of these organisms, match in this report as a convergent goal. This way, the teaching education developed a common action upon the skills related to the preservice teacher, looking ahead for his integral development, at both personal and professional level, based on a good pedagogical supervision – aiming reflexivity and autonomy for the professional future of the teacher.

Keywords: Physical Education, *Practicum*, teaching process, conflicts, school, reflexivity.

Lista de Abreviaturas

CMA – Cidadania e Mundo Atual

EB – Escola Básica

JI – Jardim de Infância

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

9º – Nono delta

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	3
ESCOLA—O ESPAÇO FÍSICO, O MEIO CIRCUNDANTE E A CULTURA VIGENTE.....	3
GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	4
NÚCLEO DE ESTÁGIO	5
TURMA—NONO DELTA (9ºD)	6
3. CHOQUE INICIAL	9
O SER PROFESSOR E OS SEUS CONFLITOS — PARTIDA DA DIREÇÃO DE TURMA.....	10
DO QUOTIDIANO PARA A INVESTIGAÇÃO — UM PROBLEMA PARA A AÇÃO NA ESCOLA.....	13
UMA ESCOLA ATENTA ÀS NECESSIDADES DA SUA COMUNIDADE	16
DA DIREÇÃO DE TURMA ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA — OS MESMOS CONFLITOS	17
4. PROFESSOR REFLEXIVO	23
5. PROJETAR E O TRABALHO A DESENVOLVER — REFLETIR PARA MELHORAR	25
A AVALIAÇÃO COMO FONTE DE CONFLITO E ORIGEM DE SOLUÇÕES	37
A CIDADANIA E MUNDO ATUAL COMO PROCESSO MEDIADOR.....	40
UMA PARTILHA DE ESTRATÉGIAS PERANTE DIFERENTES CONTEXTOS.....	42
6. SUPERVISÃO — QUE RUMO? DA PRÁTICA À OBSERVAÇÃO.	51
7. REFLEXÃO FINAL	53
8. BIBLIOGRAFIA	58

Índice de Anexos
(formato digital)

Anexo 1 – Projeto da Semana Professor a Tempo Inteiro

Anexo 2 – Plano da Avaliação Inicial

1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito do processo de Estágio Pedagógico em Ensino da Educação Física, desenvolvido na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, no ano letivo de 2013/2014, correspondente ao segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

O processo de estágio corresponde ao último momento de formação académica antes de um professor ingressar na carreira profissional, sendo que este visa proporcionar experiências realistas de forma a aproximar o estagiário do contexto integral do seu futuro profissional (Onofre, 2003).

É, sob a perspetiva da abrangência do estágio pedagógico de forma a conferir a aproximação ao futuro profissional dos professores que são definidas quatro áreas de formação. Além da área correspondente à formação específica do professor na sua área disciplinar definida como, área 1 – gestão do ensino aprendizagem (Zeichner, 1992, citado por Onofre, 2003), o processo de estágio integra mais três áreas, a área 2 – investigação e inovação pedagógica; a área 3 – a intervenção na escola no âmbito da atividade de complemento curricular; e a área 4 – relação entre a escola e a comunidade (Onofre, 2003).

Desta forma, o *practicum*, considerado como um processo integral caracterizado pela inter-relação e complementaridade da cada área no processo formação do professor, constituiu um grande marco da minha formação inicial rumo à prática profissional. Este não encerra em si o processo de formação de professores, perspetivando a minha transição para uma nova etapa do processo interminável, a realizar ao longo de toda a vida, a que a aprendizagem do professor diz respeito.

A forma de estruturação deste relatório pretende representar de uma forma fiel e coerente o meu processo de estágio, bem como os sistemas e as dinâmicas que revelaram influência durante o desenvolvimento do mesmo. Assim, esta diegese divide-se em seis partes, cada uma caracterizada por uma linha de pensamento que liga de forma lógica cada ideia, de modo a apresentar um produto final coerente, de fácil compreensão e associação de raciocínios.

No segundo ponto, é realizada a contextualização das estruturas em que se desenvolveu o processo de estágio pedagógico, de forma a melhor compreender as condições iniciais apresentadas no seu começo. Este capítulo apresenta um carácter maioritariamente descritivo em relação aos vários assuntos nele retratados, de forma a constituir um ponto de partida evidente para a reflexão realizada ao longo do relatório.

Na terceira parte, realizo uma análise reflexiva do choque inicial experienciado, enquanto docente, ao encontrar um contexto tão singular no primeiro contato com uma turma. São então abordadas as várias dimensões em que este choque se evidenciou, bem como os conflitos vividos por professores e alunos perante a ação educativa. É também neste capítulo que ganham destaque as várias formas de intervenção na escola e na comunidade com vista a amenização das consequências indiciadas pelos problemas contingentes à realidade da escola e do meio envolvente.

A passagem dos conflitos à projeção do ano letivo é feita por meio da reflexividade, que visa conduzir a intervenção pedagógica do professor, é apresentada na quarta parte deste documento. É neste capítulo que se dá início à análise que, por meio da capacidade de reflexão do professor e da influência desta na sua atuação, leva da consciencialização dos conflitos existentes para uma etapa caracterizada pelo ultrapassar de algumas dificuldades.

Em quinto lugar, é apresentada uma reflexão crítica sobre a forma de projeção do ano, face às dificuldades sentidas e a forma como estas poderiam ter sido conduzidas – refletindo-se, deste modo a abrangência do estágio pedagógico e a respetiva construção de medidas capazes de sustentar as estratégias a utilizar na melhoria das práticas pedagógicas do professor. São abordadas as experiências ao nível da intervenção no Desporto Escolar, na semana de professor a tempo inteiro e na lecionação no primeiro ciclo.

Na sexta parte deste relatório é feita uma reflexão sobre o processo de supervisão pedagógica ao longo do estágio e as oportunidades de formação experienciadas durante este processo, ao nível das observações intraescola e internúcleos. São focados os contributos mais relevantes ao nível da formação do estagiário, das implicações no seu futuro profissional e da necessidade deste processo de supervisão aparecer no desenvolvimento profissional dos professores.

Por último, é feita uma reflexão do impacto do estágio pedagógico na minha formação, focando as implicações deste na minha atividade futura e de quais os pressupostos que são inerentes à minha atividade profissional ao nível de crenças, competências, conhecimentos e atitudes que definem o tipo de professor que sou, face às finalidades que pretendo atingir, por meio da ação educativa que revelo.

2. Contextualização

Partindo do que se projeta no processo de estágio e no seu contributo para a formação do professor, a nível profissional e pessoal, torna-se primordial conhecer o contexto no qual se desenvolveram as atividades de estágio.

Escola – o espaço físico, o meio circundante e a cultura vigente.

A Escola Básica (EB) Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, situa-se em São Marcos, no concelho de Sintra. É sede do Agrupamento de Escolas D. João II, sendo este constituído pela EB1/Jardim de Infância (JI) de S. Marcos nº2 e o respetivo JI de S. Marcos, pela EB1/JI de S. Marcos nº1, integrando também a EB do Casal do Coto.

A proximidade de todas as instituições escolares pertencentes ao agrupamento poderá facilitar a articulação vertical preconizada no projeto educativo, não havendo prejuízo maiores, em termos de mobilidade, para os alunos que mudam de escola.

Em termos físicos, a escola possui quatro pavilhões, um destinado ao 1º ciclo e os outros três às aulas dos 2º e 3º ciclos. O bloco onde decorrem as aulas do departamento de Expressões encontra-se separado dos restantes que são ligados por corredores cobertos. Destinados à disciplina de Educação Física existem um pavilhão ginnodesportivo, um ginásio e um campo exterior.

Os espaços em redor do pavilhão principal e o campo exterior são utilizados pelos alunos, de forma recreativa, durante os intervalos. Existe um número considerável de discentes que, todos os intervalos, se juntam no campo para a prática de vários tipos de atividade física, desde jogos lúdicos aos desportos coletivos.

A cultura escolar que define o *Ethos* da sede deste agrupamento evidencia uma indiferença pela vontade das crianças e jovens na prática de atividade física. Este é um sentimento que se manifesta, não só na atitude das assistentes operacionais, aquando da requisição do material desportivo, como por exemplo bolas e raquetes, mas também no mau estado em que este se encontra.

As particularidades do meio envolvente, descrito mais adiante, influenciam e justificam os comportamentos disruptivos da população estudantil desta escola. Por isso, durante a sua permanência na escola, principalmente durante os tempos de intervalo, alguns jovens frequentam os espaços mais escondidos, atrás dos vários pavilhões, para utilizarem tabaco e, por vezes, drogas leves. Assim, é muito importante que se encontrem alternativas para os discentes ocuparem os seus tempos livres dentro da escola. Uma estratégia seria disponibilizar material em boas condições e incentivar a sua utilização no espaço escolar. Esta deveria ser uma política

assumida pelo agrupamento como potenciadora de estilo de vida saudável, transmitida à comunidade escolar, na busca do bem-estar das crianças e jovens, de modo a que a estratégia pudesse ser levada a cabo com o contributo de todos os envolvidos: direção do agrupamento, docentes, assistentes operacionais, discentes e encarregados de educação.

O meio envolvente é constituído por São Marcos e Casal do Cotão, com muitos emigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil, existindo uma grande diversidade em termos culturais. De acordo com os censos de 2011, São Marcos caracteriza-se pelo baixo nível de escolaridade, havendo 60,5% da população não vai além do nono ano de escolaridade e 2,53% da população que é analfabeta.

Em relação ao ambiente familiar vivido no seio da comunidade escolar, o Projeto Educativo identifica a falta de acompanhamento dos pais e Encarregados de Educação da vida académica dos seus educandos como um dos principais problemas.

Grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física insere-se no departamento de expressões juntamente com a Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Musical e Educação Especial. A inserção do grupo neste departamento visa permitir a articulação das orientações curriculares e a partilha de estratégias e práticas, com vista à otimização do processo de ensino-aprendizagem.

O grupo era constituído por cinco professores pertencentes ao quadro da escola, um professor contratado e três professores estagiários proveniente da Faculdade de Motricidade Humana.

Apesar de todas as potencialidades apresentadas pelo grupo, para a melhoria de práticas da ação educativa e do desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar, quer ao nível da escola quer do agrupamento, a falta de organização, de espírito de equipa e de vontade em partilha refletia-se num grupo pouco proactivo.

Esta individualização das ações, em oposição ao sentimento de partilha com vista aos benefícios na intervenção pedagógica de cada professor constituía uma barreira ao desenvolvimento profissional destes docentes.

Vivia-se um clima agradável de profissionalismo dentro do núcleo, contudo, existia uma lacuna ao nível da cooperação, no sentido do desenvolvimento profissional. Por exemplo, em prole de uma necessidade mais evidente de um colega, um professor disponibilizava-se para abdicar de um determinado material ou espaço,

porém, não havia oportunidade para os professores debaterem práticas que levassem à sua melhoria em termos profissionais e à aproximação da satisfação plena das necessidades dos alunos.

Esta falta de cooperação verificava-se ao nível das reuniões de grupo, com um carácter simplesmente burocrático onde, definido o Plano Anual de Atividades, se discutia sobre a sua organização geral, sem que houvesse espaço para a partilha de experiências ao nível da intervenção pedagógica de cada docente gerando desconforto qualquer aproximação a este tema.

As inseguranças acerca da adequação das práticas pedagógicas ao contexto das diferentes turmas, sentidas por alguns professores do grupo, opunham-se ao estímulo da partilha que poderia resultar na melhoria dessas mesmas práticas. Neste sentido, a valorização da diferença e o colmatar das dificuldades, através da socialização promovida, era algo que também se apresentava de forma muito residual ou inexistente.

Um exemplo da falta de coesão do grupo em relação às práticas educativas preconizadas pelos documentos orientadores, refletia-se ao nível da avaliação diagnóstica. Assim, dos professores que realizavam este tipo de avaliação, poucos eram os que seguiam o protocolo de avaliação inicial, pelo que, a conferência curricular, onde se deveriam apurar os resultados deste processo de avaliação, limitava-se a aspetos burocráticos, não havendo qualquer referência ao assunto.

De modo geral, o grupo cooperava, de forma efetiva, na organização das atividades anuais realizadas no âmbito da Educação Física. O *roulement* também foi aprovado por todos os docentes e foi definido que cada um ocuparia o mesmo espaço durante uma semana, ocupando um espaço novo a cada semana, num rolamento realizado de forma cíclica e com a mesma ordem ao longo do ano.

O sentimento de partilha, desejável como forma de trazer benefícios à formação do professor estagiário, e que deve proliferar na relação entre os professores particularmente da mesma área disciplinar, não foi experienciado pelo núcleo de estágio, apesar do clima de cordialidade e respeito vivido dentro do grupo de Educação Física.

Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio era constituído por três alunos do mestrado em Ensino da Educação Física da Faculdade de Motricidade Humana, e duas professoras orientadoras, uma de escola e outra de faculdade.

O ambiente de cooperação vivido foi facilitado uma vez que todos os estagiários já se conheciam anteriormente e mantinham uma relação de amizade. A articulação com as orientadoras deu-se de forma bastante positiva, originando um clima profissional propício ao desenvolvimento do professor estagiário.

Contrariando o clima vivido no seio do grupo de Educação Física, a partilha dentro do núcleo de estágio foi uma constante desde o início do ano letivo, proporcionando a construção de um novo conhecimento ao nível do núcleo e uma melhoria efetiva nas práticas pedagógicas, inerentes à ação educativa dos professores estagiários.

De forma a potenciar o sucesso, na formação dos professores estagiários, a colaboração das professoras orientadoras, quer da escola, quer da faculdade, teve um papel fundamental. Apesar da grande cooperação vivida entre os três, pautada pela resolução conjunta de problemas e dificuldades específicos de cada estagiário, a interação com as professoras orientadoras revelou-se uma mais-valia na busca de uma experiência completa do que é um professor, tão almejada pelos estagiários.

De um modo geral, as orientadoras primaram por adotar, perante os estagiários, uma atitude que levasse à reflexão, de forma a encontrar soluções para as adversidades encontradas. Esta atitude traduzia-se na primazia dada em ouvir primeiro os estagiários, questionar de forma a melhorar os níveis de reflexão e apontar as ideias chave de uma linha de pensamento, fomentando o aumento do conhecimento, refletido na melhoria da intervenção pedagógica do professor.

Uma vez que a experiência do estágio pedagógico deve ser vista como uma aproximação à realidade profissional, que visa desenvolver o professor a todos os seus níveis, através do trabalho ao nível de crenças, conhecimento, competências e atitudes do estagiário, o espaço de partilha, criado no seio do núcleo de estágio, constituía uma porta multidimensional para o que deve ser o mundo do professor. Assim, as discussões, desde o planeamento até às características da escola, passando pelos fins educativos, numa perspetiva de partilhar e construir ideologias que dão forma ao pensamento e consequentemente ação do professor, não eram negligenciadas. Contudo, muito embora os constrangimentos temporais não permitissem uma reflexão exaustiva sobre as questões mais gerais, que levassem a conclusões, criavam uma base para reflexões futuras.

Turma – nono delta (9º)

Importa referir as particularidades do contexto da turma, como o “espaço” privilegiado, onde decorreu a minha ação pedagógica, de forma a poder ser feita uma

reflexão reportada às condições específicas, nas quais o estágio pedagógico se desenvolveu. Uma vez que as peculiaridades da turma com a qual trabalhei lhe conferem um estatuto de especial, uma descrição mais completa dessas características são ainda mais importantes para a compreensão das *nuances* relacionadas com a minha intervenção, enquanto ator escolar nas suas várias formas.

A caracterização da turma foi compilada no estudo de turma, realizado com base nas fichas individuais dos alunos, que se prende com a caracterização da situação familiar e escolar dos alunos, bem como os seus interesses pessoais. Foram ainda realizados testes de sociometria, com o objetivo de compreender as relações intergrupais dentro da turma, e os testes de autoconceito e autoimagem que visaram perceber as construções mentais que cada aluno fazia de si próprio.

Inicialmente, o 9º era uma turma constituída por vinte e sete alunos, catorze do sexo masculino e treze do sexo feminino. Contudo, ao longo do ano, este número não foi constante porque, em novembro, uma aluna foi transferida para um curso profissional, em janeiro, passou a integrar a turma um aluno vindo de Cabo Verde, em abril, uma aluna deixou de frequentar as aulas, por não ter com quem deixar a sua filha bebé, e, por último, em maio, por ser maior de idade e apresentar um fraco rendimento escolar, um aluno anulou a matrícula.

A turma, com alunos nascidos entre 1996 e 1999, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, tinha uma média de idades de 15 anos.

Dos vinte e sete alunos iniciais, dezoito provinham de turmas do oitavo ano, doze deles, da mesma turma. Os restantes nove alunos eram repetentes, o que correspondia a um terço da turma. Ainda no que respeita às retenções, apenas onze alunos nunca ficaram retidos durante o seu percurso escolar.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, verificou-se que todos concluíram o ensino básico, tendo mais de metade concluído o ensino secundário ou até o ensino superior.

A ocupação dos tempos livres dos alunos estava profundamente relacionada com os *media* e as novas tecnologias, sendo que a grande maioria referiu passar o seu tempo livre a ouvir música, ver televisão ou no computador. Cerca de metade dos alunos disse praticar desporto como forma de lazer, sete referiram praticar atividade física regularmente. Houve ainda um número considerável de alunos, dezasseis, que afirmou gostar de ler.

A disciplina referida pelos alunos como preferida foi Inglês, enquanto Matemática foi, de forma unânime, eleita como a disciplina de que menos gostavam. No que diz respeito às matérias de Educação Física, de uma forma geral, a mais apreciada era o basquetebol e a ginástica a menos apreciada.

Em relação aos testes de autoconceito e autoimagem, de uma forma geral, a maioria dos alunos revelou uma boa percepção de si próprio. Contudo, duas das alunas exibiram muito baixa autoestima, o que as levava a ter atitudes de risco para a sua saúde, uma delas tentou até o suicídio durante o ano letivo.

Decorrente dos resultados obtidos através da aplicação dos testes sociométricos, que permitiram identificar alunos populares e rejeitados no seio do grupo, ao nível académico, social e desportivo, apenas dois, face às suas fracas competências sociais, revelaram grandes dificuldades de integração na turma.

Foram ainda identificados grupos sociais rivais, o que resultou num espírito de turma pouco consolidado. Estas rivalidades eram notórias durante as aulas, quer de Educação Física, quer de Cidadania e Mundo Atual (CMA), provocando, por vezes, violentos confrontos entre vários alunos, ao nível verbal e físico.

3. Choque inicial

O contacto inicial com os alunos foi vivido no âmbito da primeira reunião de pais/encarregados de educação e alunos no primeiro dia de aulas, com o diretor de turma.

A esta data, ficou a consciência de quais as responsabilidades do diretor de turma perante uma turma que, pela constituição, evidenciou particularidades logo então reveladas e frequentemente constatadas ao longo do ano letivo.

Os comportamentos atitudes e crenças evidenciados pelos alunos refletiam os contextos familiares e socioculturais muito desfavoráveis sendo o trabalho do diretor de turma de extrema importância na mediação das relações entre os intervenientes diretos no processo educativo – alunos, encarregados de educação e conselho de turma.

O levantamento das singularidades da turma faz parte das competências do diretor de turma, por forma a criar uma base de conhecimento sobre os elementos que constituem o grupo, essencial ao conselho de turma para definir estratégias que permitam conduzir a turma ao sucesso. Desta forma, Roldão (1995) define o diretor de turma como o agente que tem a responsabilidade de caracterizar os alunos, em relação a aspetos socioculturais, familiares e escolares, de modo a transmitir e debater essa informação com os colegas do conselho de turma, sem que sejam criados preconceitos em relação a nenhum dos alunos, devido às particularidades referenciadas, visando adequar o trabalho a realizar com o grupo com o intuito de atingir os objetivos definidos para o mesmo.

É inequívoca a importância do diretor de turma, contudo, surge a questão – Será o processo da sua seleção adequado às responsabilidades, competências e funções para as quais este docente é destacado para desempenhar? Esta é uma pergunta que nos leva no caminho de uma reflexão complexa. Ainda assim, pretendo construir uma base de pensamento da qual se possa partir para esta questão, relacionando-a com a minha experiência ao coadjuvar o diretor da turma 9^o durante o ano letivo.

Como refere o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o diretor de turma, é designado, de entre os professores do conselho de turma, pelo diretor da escola ou do agrupamento, sendo, sempre que possível, um professor pertencente ao quadro da escola ou do agrupamento. Assim sendo não existem critérios claros para a escolha do responsável pela coordenação e mediação da turma e dos seus intervenientes no processo de ensino.

Perante uma turma cuja sua composição indicava um contexto de difícil gestão, deveria ser assegurada a seleção meticulosa do conselho de turma e, principalmente, do diretor de turma, uma vez que esta poderia ser a chave de melhores resultados na mediação de conflitos entre alunos, professores e encarregados de educação numa intervenção pedagógica adequada.

A atribuição da direção de turma não pode ficar despojada de critérios que relacionem o perfil do docente e a função para a qual será destacado (Roldão, 1995). Uma vez mais, o autor refere uma prática comum nas escolas aquando da atribuição da direção de turma, tendo sido esta prática coincidente com a realidade na qual estive inserido com o 9º. Neste caso, a direção de turma não foi atribuída segundo critérios pedagógicos bem definidos sobre o perfil de diretor de turma a designar. A seleção recaiu sobre um docente do quadro do agrupamento, com experiência letiva mas reduzida experiência como diretor de turma o que não parece razoável perante uma turma com tantas particularidades potenciais promotoras de conflitos.

Este critério poderia ter sido uma razão válida para seriar este docente como diretor de turma, de forma a colmatar esta falta de experiência. Contudo, usá-lo com uma turma com as características desta é uma situação passível de ser discutida.

Embora não se podendo assegurar que outro diretor de turma conseguiria atingir melhores resultados, ao longo do ano letivo, a análise do comportamento e do rendimento escolar da turma, esteve muito distante do que seria desejável. Ao longo do ano houve registo de sessenta participações disciplinares, cinco repreensões disciplinares, três alunos suspensos, um deles por duas vezes, e uma proposta de transferência de escola como consequência de um processo disciplinar. No final do ano ficaram retidos vinte dos vinte e seis alunos, o que correspondeu a setenta e sete por cento de insucesso.

O ser professor e os seus conflitos – partida da direção de turma

Perante a situação, e antes de apresentar a minha análise reflexiva sobre diferentes cenários que poderiam ter levado a turma a atingir melhores resultados, pretendo debruçar-me sobre as questões relacionadas com os conflitos inerentes aos professores que interferem na sua ação pedagógica.

Hannoun (1975) na sua análise sobre a educação, define o processo de ensino como um espaço conflituoso nas suas inúmeras dimensões. Apesar dos alunos serem potenciais cidadãos conflituosos, devido à sua inexperiência em lidar com todas as situações, muitas delas ambíguas, nas quais se vêm enquadrados, os professores apresentam igualmente conflitos na sua relação com a sua profissão, não só a níveis

de ideologias em relação às estruturas escolares e ao sistema educativo em geral, mas também, e principalmente, no que diz respeito às relações interpessoais que são estabelecidas enquanto professor, seja no próprio ato de educar, no desenvolvimento da profissão na escola ou na função de direção de turma.

Dos conflitos referenciados como iminentes no quotidiano do professor, Mialaret (1969, citado por Hannoun, 1975) destacam-se, as relações com o ambiente escolar, com colegas professores e com as condições materiais e pedagógicas. Estas questões, pela sua influência na ação pedagógica, são muito provavelmente levadas até aos alunos. A relação do professor perante as estruturas educativas existentes e entre o educador e o meio social envolvente, a atualidade económica, cultural, política, ambiental e social afetam o professor, como a qualquer cidadão.

Como professor estagiário, a vivência dos conflitos foi experienciada em conjunto com o diretor de turma mas, emolados pela inexperiência e pelas incertezas adjacentes ao início da profissão, foram vividos de forma estremada.

Se qualquer professor vive os conflitos na turma de forma mais ou menos intensa, perante uma com tamanhos problemas, o professor estagiário sente dificuldade em ser encarado, pelos alunos, como um ser apaziguador e uma fonte de tranquilidade em situações, por vezes tão complicadas quanto delicadas.

A relação dos encarregados de educação com a escola, mediada pelo diretor de turma, corresponde a outro conflito vivido ao longo do ano. No entanto, e dada a inexperiência do professor enquanto diretor de turma, uma vez mais as indecisões e os conflitos internos no estabelecimento desta relação resultaram em decisões que, apesar de aparentemente protegerem o diretor de turma dos possíveis problemas emergentes de uma relação próxima com os pais, retiraram todos os benefícios educacionais que esta proximidade poderia trazer. Abordando esta temática, Estanqueiro (2010) refere a importância do diretor de turma na articulação dos pais com a escola e na preponderância que este docente deve ter na aproximação à comunidade escolar, nomeadamente, os encarregados de educação e a escola, o que aproximará também os pais do processo educativo dos seus filhos. É o diretor de turma que tem um contacto privilegiado com as famílias dos alunos, devendo primar pela aproximação dos pais à escola e à vida escolar dos seus filhos, destacando aspetos positivos deste envolvimento e convidando os pais a estar presentes no desenvolvimento da instituição escolar (Estanqueiro, 2010).

Este convite à participação dos familiares na vida escolar por parte do diretor de turma é igualmente destacado no estudo de caso realizado na escola secundária do alto do Seixalinho (Santos, Durão, Navalho, Graça, Pereira & Ferreira, 1999), onde é referida a importância de fazer os pais e encarregados de educação sentirem que

são necessários e desejados na escola, de forma a puderem ser criadas condições que levem à mudança dos pressupostos que levaram à desumanização da escola ao longo do tempo.

Na partilha de uma boa relação entre a família e a escola, Estanqueiro (2010) destaca os efeitos positivos no favorecimento do diálogo entre pais e filhos reforçando a confiança entre todos, o que levará à prevenção da indisciplina na sala de aula e ao aumento do rendimento escolar dos discentes. A confiança generalizada referente a uma boa relação dos pais com os filhos e com a escola, estimula o compromisso dos alunos perante a instituição escolar e o seu empenho nas atividades académicas é fortalecido.

Por conseguinte, um contacto próximo do diretor de turma com os encarregados de educação terá mais hipóteses de resultar numa relação de confiança que, como referem Henderson e Mapp (2002), venha a refletir-se num trabalho conjunto entre a escola e os pais potenciando o sucesso dos alunos. Os mesmos autores referem ainda que o envolvimento dos pais poderá significar um maior sentimento de realização dos filhos em relação à escola e consequentemente uma melhoria das suas atitudes face à instituição.

Algumas das decisões que foram tomadas no início do ano letivo, em relação ao contacto do diretor de turma com os encarregados de educação, como foi referido anteriormente, resultado das indecisões e dos conflitos internos vividos na pessoa deste docente, aliados à necessidade de se proteger dos imaginários perigos associados a uma relação próxima dos pais, fizeram com que esta relação mantivesse uma distância que se revelou contraproducente na busca de um trabalho conjunto entre escola e pais. Esta distância poderia ter sido reduzida facilmente com o uso dos *media* de uma forma efetiva, nomeadamente, disponibilizando um e-mail para o contacto entre o diretor de turma e os pais, o que é suportado pelos autores McConnel e Kubina Jr. (2014), que referem a utilização dos *media* como um método importante para o contato Escola – Família.

A observação do acompanhamento de outros diretores de turma, cuja sua relação com os encarregados de educação se revelou mais próxima, em parte devido ao contacto frequente, através do uso do correio eletrónico, mostrou ser mais efetivo na transmissão de informação entre o diretor de turma e os pais, consolidando a relação de confiança e a proximidade afetiva entre os pais, o diretor de turma e a escola, o que revelou melhorias ao nível das atitudes dos alunos, bem como na celeridade ao atuar e resolver as potenciais situações de conflito inerentes ao processo educativo.

O trabalho realizado no seio destas turmas visou a consistência e articulação de dois dos pilares definidos por Bronfenbrenner (1999, citado por Dessen & Polonia, 2005) como o suporte dos alunos – a escola e a família o que, aliados ao ambiente externo, o terceiro pilar definido pelo mesmo autor, levam ao desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão, sendo estes processos mediados pelos aspetos culturais de cada indivíduo.

A partir desta análise, um dos focos das atividades do núcleo de estágio incidiu nas questões do envolvimento parental e na vida escolar dos seus filhos, e a sua relação com a escola. Desta forma, pretendeu-se que o projeto de investigação-ação, a realizar na escola, dissesse respeito à problemática referida e constatada e que, a partir dos resultados da investigação, se pudessem criar soluções que permitissem responder, de forma efetiva, às necessidades encontradas no seio da instituição e da comunidade escolar.

Do quotidiano para a investigação – um problema para a ação na escola

A constatação do facto de que os pais e encarregados de educação são pouco envolvidos na vida dos seus educandos e, conseqüentemente, criarem barreiras ao desenvolvimento destes alunos foi um problema que marcou todo o processo do estágio pedagógico. Uma vez que esta questão é uma preocupação igualmente definida no Projeto Educativo da escola, como uma prioridade a resolver por ser um problema vivenciado por grande parte dos diretores de turma da escola, houve a necessidade de abordar esta problemática como um ponto de partida para desenvolver um estudo adaptado à realidade da escola, no qual pudessem ser levantadas questões que pudessem vir a ser contempladas nas ações a realizar pelo núcleo de estágio de Educação Física.

Como referido anteriormente, as diferentes crenças dos professores em geral e dos diretores de turma, em particular, referentes à sua relação com os pais, nomeadamente, sobre as vias de contacto que estabeleciam a conexão escola-família, resultavam em diferentes atitudes no desenvolvimento desta relação. umas aproximavam a relação, outras constrangiam-na. Contudo, estas atitudes que dificultavam a relação escola-família, advinham de crenças que os professores tinham em relação à sua própria segurança e conforto, uma vez que, de forma geral, os docentes eram unânimes no reconhecimento dos benefícios do envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

Assim, perante a recolha das perceções de alguns professores da escola, incluindo diretores de turma, face ao problema evidenciado, foi generalizada a opinião

de que os pais e encarregados de educação que acompanham a vida escolar dos educandos aumentam o seu sucesso.

Desta análise, e antes de passar ao estudo e às ações realizadas na escola, de forma a responder a esta problemática, retira-se, no imediato, a falta de coerência entre o pensamento, as crenças e as atitudes dos docentes no que respeita à relação com os pais e encarregados de educação, na necessidade de os aproximar da escola, transmitindo-lhes a sua real importância no que concerne à sua presença na instituição e na vida escolar dos educandos.

É neste sentido que as ações de sensibilização, nas suas diferentes formas, são importantes junto de toda a comunidade escolar, ressaltando a importância de cada elemento no desenvolvimento pleno dos alunos. Hara e Burke (1998) destacam o trabalho dos professores face aos alunos e a sua relação com os pais como um fator importante no envolvimento na vida escolar e, conseqüentemente, no sucesso académico dos educandos, uma vez que estes devem ser influenciados e guiados pelos professores. De acordo com os outros estudos anteriormente referidos (Santos *et al.*, 1999), também Hara e Burke (1998), decorrente da sua pesquisa na área, referem que os professores possuem um papel crucial na mobilização dos pais e líderes da comunidade na direção das instituições escolares, aumentando o seu interesse e apoio prestados à escola.

A formulação do processo de investigação teve como principal objetivo analisar a influência do envolvimento parental na vida escolar, face ao sucesso académico dos alunos, medido de acordo com a média das notas de todas as disciplinas, referentes à avaliação intercalar do segundo período, uma vez que esta forma de medir o sucesso parece ter revelado relações mais fortes, de acordo com estudos anteriores (Fan & Chen, 2001). Outros dos objetivos deste estudo prenderam-se com a análise dos fatores que fariam aumentar ou diminuir esse envolvimento.

De acordo com os resultados do estudo efetuado pelo núcleo de estágio, em relação ao objetivo principal, não foi encontrada nenhuma relação significativa entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos alunos, contudo, esta é uma relação que foi encontrada em outros estudos (Fan & Chen, 2001; Santos *et al.*, 1999), embora, neste caso, não tenha sido confirmada, presumidamente devido ao fenómeno da desejabilidade social. Este é um conceito existente nas ciências sociais dizendo respeito a um conjunto de respostas dadas pelos inquiridos, não de forma sincera e precisa, mas de forma a ser socialmente aceite aos olhos dos “outros”.

No que concerne aos fatores que indiciam o sucesso, foi encontrada uma relação positiva entre o nível de estudos dos encarregados de educação e o sucesso

escolar dos alunos, pelo que o seu sucesso era tanto mais elevado quanto maior o nível de estudos dos seus pais encarregados de educação.

No estudo de caso anteriormente citado (Santos *et al.*, 1999), também esta relação do sucesso dos alunos, em função do nível de escolaridade dos seus pais e encarregados de educação, é encontrada. No entanto, num futuro imediato, é reconhecida a incapacidade de resolver este problema no seio da escola, pelo que os esforços a fazer, decorrentes da análise efetuada, devem ser canalizados para a aproximação de pais e encarregados de educação à instituição escolar, visando o aumento do envolvimento parental na vida dos seus educandos, almejando o aumento das possibilidades de sucesso dos últimos.

Reflete-se deste prisma a incapacidade das instituições escolares resolverem os problemas relacionados com desigualdades sociais e de estratificação de classes, face aos quais, a escola anunciou transformações através das promessas, referidas por Canário (2005), de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade, que legitimaram, desta forma, a corrida à escola após a Segunda Grande Guerra. Por conseguinte, Duru-Bellat e Kieffer (2000, citados por Seabra, 2007) destituem as instituições escolares da possibilidade destas transformações, referindo que, apesar da igualdade de oportunidades de acesso à escola, que tem vindo a sentir-se a partir da segunda metade do séc. XX, a desigualdade apresenta-se em níveis superiores do sistema escolar, representando o deslocar das desigualdades ao invés da sua diminuição. Neste sentido, Seabra (2007) destaca, nas instituições escolares, a falta de argumentos para cumprir a sua promessa na promoção de transformações sociais.

Ainda no que respeita à relação do sucesso dos alunos com o nível dos estudos dos seus pais, de nada adianta citar e reproduzir os estudos que referem a incapacidade da escola nas transformações sociais, sem que seja encontrada uma alternativa válida, ou uma ideia que possa guiar ações futuras, para contrariar esta tendência. Desta forma, mais do que a constatação dos factos, é necessário encontrar um desvio a esta tendência. Neste caso, começar por perceber quais as particularidades que são inerentes aos alunos de sucesso cujos pais têm um nível baixo de instrução. É neste sentido que se devem orientar as ações futuras que se prendem com a investigação nesta área.

Voltando à questão do envolvimento parental, da sensibilização dos pais e encarregados de educação e professores, no sentido de considerarem fundamental a necessidade da sua aproximação, partiu-se para ações de estímulo para que esta relação pudesse ser incentivada do espaço escolar para a comunidade.

Uma escola atenta às necessidades da sua comunidade

Na tentativa de formular ações que permitissem dar resposta às necessidades descritas no Projeto Educativo da escola e constatadas através do projeto de investigação-ação atrás descrito, levado a cabo pelo núcleo de estágio de Educação Física, a aproximação da comunidade escolar, nomeadamente, a melhoria na relação entre os pais e encarregados de educação, os professores e a própria instituição escolar, foram destacadas como as prioridades que a ação do núcleo de estágio deveria desenvolver na sua intervenção na escola, particularmente, no respeitante à área três e quatro do estágio pedagógico, incitados pela investigação realizada no âmbito da área dois do mesmo.

De acordo com a análise de Hannoun (1975), é essencial esbater o hiato existente entre a escola e o mundo. Esta necessidade é tão real quanto a escola destoa da vida ao seu redor, o que significa um desvio do inevitável movimento da natureza e da cultura, como quando o mundo exterior se apresenta de tal forma negativo que leva a escola a transformar-se numa cidadela que visa proteger a Criança. Esta é uma discrepância que em nada permite um desenvolvimento harmonioso do aluno, obrigando-o a deambular entre mundos distintos, valores e crenças desreguladas, correspondentes à falta de complementaridade e coerência nos pilares do seu desenvolvimento – família, escola e ambiente externo.

Apesar da necessidade destas ações ser eminente, de modo que os familiares se sentissem atraídos por participar nas atividades preparadas com vista à integração da comunidade escolar, a sua realização não faria sentido sem a existência de um conteúdo, sabendo que um dos objetivos das ações se prendia com o estreitamento da relação Escola – Família.

Ainda no que respeita à forma das atividades a realizar, na sua projeção, uma das maiores barreiras à sua implementação correspondia à política centralizada e conservadora pela qual a escola se regia. Desta forma, houve necessidade de procurar um suporte nas atividades habitualmente já desenvolvidas na escola, facilitando assim a sua legitimação perante a direção apesar de, na prática, serem semelhantes no respeitante à forma, embora com objetivos específicos, nomeadamente, no que respeita a conteúdos, refletindo as ideias preconizadas pelo grupo de estágio.

As dificuldades iniciais sentidas, dada a política da direção, foram ultrapassadas após a legitimação do conteúdo das atividades. Assim, sendo a abertura da escola à comunidade um dos objetivos da ação, escolheram-se conteúdos

atraentes, aliados à promoção de estilos de vida saudável, de modo a funcionarem como um estímulo positivo, no sentido de cativar a vinda de todos à escola.

A gestão dos recursos a utilizar foi feita de modo a rentabilizar todas as possibilidades do núcleo de estágio, de forma a depender o menos possível de recursos alheios aos organizadores do evento.

No planeamento da atividade, a promoção de um estilo de vida ativo foi uma das preocupações, não no sentido de pensar que uma tarde de atividade física, realizada pelo participante, alterassem algum aspeto da sua saúde, mas no sentido de promover atividades apreciadas, perspetivando promover a sua prática no futuro, através de um estímulo que poderá ser o ponto de viragem na prática de exercício físico uma vez que esta é fonte de prazer.

É sabido que a existência de mais iniciativas deste tipo, com uma periodicidade frequente, fiéis a uma forma e aos conteúdos já descritos, teria um impacto mais efetivo na comunidade escolar, quer em relação à aproximação da família à escola, quer ao nível da promoção de hábitos de vida saudável na comunidade envolvente. O sucesso deste evento constitui um ponto-chave no respeitante à legitimação de mais ações deste tipo. Contudo, as barreiras encontradas terão de ser contornadas, principalmente, no seio da própria escola. Considero, por isso, que a adesão e a boa organização desta atividade preservaram o legado positivo que os núcleos de estágio de Educação Física da Faculdade de Motricidade Humana deixaram nesta escola. Embora o caminho trilhado tenha sido um grande avanço na tentativa de criar melhorias nesta instituição e na sua relação com a comunidade, bem como na sua inter-relação, é importante que estas ações sejam continuadas, de forma efetiva, no futuro, almejando que, ano após ano, se busque esta aproximação fomentando um estado desejável projetado para a escola, em benefício da população que mantém as instituições escolares no ativo – os alunos.

Da direção de turma às aulas de Educação Física – os mesmos conflitos

O primeiro contacto com a turma e a primeira responsabilidade como docente aconteceu no âmbito do acompanhamento da direção de turma, pelo que, quando me vi na função de professor de Educação Física, com a turma que me tinha sido atribuída, senti muito entusiasmo mas também muito nervosismo, embora considere que consegui manter-me firme o necessário para estar disponível e cumprir os objetivos para a primeira aula de Educação Física – apresentar a disciplina e projetar o ano letivo aos alunos.

Se, como já referido, um professor com experiência vive e manifesta conflitos internos perante a nomeação para o cargo de diretor de turma, imaginemos o estado emocional de um professor estagiário nos seus primeiros contatos com a vida escolar enquanto docente. De todos os conflitos anteriormente referidos por Mialaret (1969, citado por Hannoun, 1975), enquanto professor estagiário, e ainda um pouco distante das políticas escolares, os principais conflitos que experienciei na fase inicial do estágio pedagógico prendiam-se com a atitude a ter perante a turma, nomeadamente, ao estabelecer relações interpessoais entre professor e alunos.

Apesar do conhecimento sobre a turma não ser tão detalhado quanto creio que seria desejável, para projetar uma metodologia de trabalho e objetivos reais a atingir, face às particularidades da turma, sabia que a turma 9ºD, ao ser constituída por muitos alunos repetentes, alguns deles com precedentes de problemas disciplinares, iria apresentar um caráter difícil. Perante este cenário, o conselho dos colegas e dos orientadores era claro – autoridade. Contudo, encontrava-me perdido em relação a como conseguir chegar à autoridade frente a uma turma complicada. Era inequívoco que teria de chegar à minha posição, enquanto autoridade, dentro a turma, desde o início do ano, objetivando o que refere Hannoun (1975) como não podendo permitir que os alunos se encontrassem numa desordem individual ou coletiva, apesar do autoritarismo, próprio da atitude não refletida sobre uma turma com estas características, colocar em risco a iniciativa dos alunos, pela ação pedagógica evasiva e castradora. Desta forma, um dos conflitos sentido diariamente era claro – ser um professor autoritário ou condescende? – a atitude perante este dilema foi a de o encarar como uma dificuldade a ultrapassar através da reflexão sobre que professor deveria ser para conseguir que a turma chegasse aos seus objetivos educacionais, quer gerais e transversais a todas as disciplinas, quer específicos da disciplina de Educação Física.

Os conflitos internos aliam-se às dificuldades sentidas por todos os professores, especialmente em contextos difíceis, o que faz com que o professor se reveja no que Canário (2005) refere como sendo uma “missão impossível”. Neste sentido, e além dos conhecimentos do conteúdo, reconhecemos as capacidades que um professor deve apresentar para cumprir a sua função, nas palavras de Jardim (2001, citado por Canário, 2005) referentes a uma reportagem levada a cabo em escolas de bairros “difíceis”:

“É necessária a capacidade de concentração de um neurocirurgião, a paciência de um chinês e o sentido de espetáculo de um artista de entretenimento. É preciso explicar a matéria, entrecortando o discurso com reprimendas, apelos ao silêncio e uma visão de radar capaz de alcançar vinte pares de olhos. É

fundamental não perder a calma nem a compostura perante comentários infantis ou apenas pouco felizes. E há que saber movimentar-se, fazer flutuar a voz e criar alguma diversão visual num cenário cada vez mais desajustado à realidade desta juventude.”

Após esta análise, na qual me revejo ao refletir sobre o início do meu processo de estágio, interessa perceber qual a perspectiva dos alunos, os seus desequilíbrios e a sua posição perante o professor, a escola e o mundo.

Primeiro, interroguei-me sobre questões inerentes a um contexto particularmente conflituoso – porque é que esta turma tem maus alunos? O que poderá explicar o seu comportamento inapropriado, de uma forma geral? Que influência tem o contexto sociocultural nas características desta turma? – estas foram perguntas em que me debrucei, visando melhorar a minha intervenção pedagógica e a dar uma resposta positiva às necessidades da turma nas suas várias dimensões.

Em relação aos “maus alunos”, estes não são definidos somente por fatores pessoais (dificuldades cognitivas e inércia, indolência ou desleixo) ou do seu meio (condições de vida ou más pedagogias). Existem alunos com baixo rendimento escolar e comportamentos inapropriados que são inteligentes e que apresentam condições de vida aceitáveis. Assim, de uma forma geral, este desajustamento dos alunos deve-se a conflitos internos não ultrapassados. Estas dificuldades de integração devem-se quer a fatores mentais, quer a fatores relacionados com problemas de desenvolvimento (saúde, patologias) ou com o meio (culturalmente pobre, depravado) (Hannoun, 1975).

Ainda segundo Hannoun (1975), uma família equilibrada consegue dar uma resposta positiva à identificação das crianças com os pais, sem que estes sofram um choque demarcado. Contudo, existem situações que desintegram inevitavelmente, temporária ou definitivamente, a plenitude do seio familiar, o que dificulta a identificação das crianças com os seus progenitores, trazendo consequências ao nível das relações dentro da família, o que futuramente se refletirá em perturbações ao nível das relações sociais com os intervenientes do seu meio social.

As consequências apontadas pelo autor são casos banais no seio da nossa sociedade atual. Acaba por acontecer, de forma mais frequente, em bairros carenciados: a desunião prolongada dos pais, a hospitalização de um dos progenitores, doenças graves no seio da família, o desemprego, dificuldades financeiras ou uma morte. Estes exemplos dizem respeito a realidades bem conhecidas dos alunos da turma 9º8, e foi o ter conhecimento das realidades dos alunos, destacadas por Shulman (1987) como uma das categorias pertencentes à base de conhecimento do professor, que me auxiliou a compreender os “maus

alunos”, e a adequar a minha ação pedagógica às suas características académicas e pessoais aliadas às particularidades de todos os outros alunos (Estanqueiro, 2010).

Todos os alunos fazem parte de uma classe juvenil em constante mutação à qual a escola se mostra na condição de acompanhar, contudo, o hiato entre esta classe e as instituições escolares parecem estar a aumentar dada a estagnação e a acomodação da escola ao que foi o seu passado hegemónico. É neste sentido que Reguillo (2003) atribui às classes juvenis atuais, do mundo ocidental, um desinteresse generalizado pela escola e pelos conteúdos lecionados, aliado à visão dos professores como elementos repressores do seu desenvolvimento e da sua criatividade.

Esta análise foi um importante propulsor de uma atitude empática da minha parte perante os alunos, que, apesar de reconhecer os seus conflitos internos fruto da sua idade, contexto familiar e social, percebe que a função do professor é ensinar e não ser um animador que mantenha uma boa relação com os alunos, sem trazer o conteúdo que dá sentido à profissão. Havendo conteúdo, algo a ensinar por alguém e a ser aprendido por “outros”, como nos traz Hannoun (1975), ocorre um conflito inevitável, pois o processo de ensino diz respeito à ultrapassagem de vários conflitos e contradições.

A procura de uma identidade na minha ação educativa, demonstrava a preocupação de ir ao encontro das necessidades dos alunos em várias dimensões, evitando uma atitude meramente racional e uniforme, condenada invariavelmente ao sucesso manifestado por confusão, insolência e agressividade a vários níveis (Hannoun, 1975). Neste sentido, a intervenção pedagógica que preconizava para atuar perante as adversidades encontradas na turma, relacionava-se com a prevenção destas manifestações, não negando as contradições vividas pelos discentes mas permitindo-lhes que estas se manifestassem de outras formas, nomeadamente, pelo diálogo, procurando o êxito escolar e o sucesso desportivo (Hannoun, 1975).

No início do ano, remetendo-me para o trabalho a realizar nas aulas de Educação Física, além da apresentação dos conteúdos, áreas e matérias, a trabalhar ao longo do ano letivo, como refere Araújo (2007), tive a preocupação em dar a conhecer aos alunos os critérios de avaliação da disciplina, indo ao encontro do que Allen (1983) destaca como sendo um aspeto apreciado pelos alunos – clareza na explicitação das expectativas e dos critérios de avaliação que levam ao sucesso. Os discentes procuram, saber o que necessitam fazer para obter pelo menos nível três na disciplina de modo que, a partir daí, possam maximizar o tempo para socializar (Allen, 1983). Neste sentido, os alunos focam-se em dois objetivos iniciais, socializar e passar à disciplina. Assim, depois de feita a análise ao perfil do professor, os alunos focam as suas prioridades: “they begin “having fun”, “giving the teacher what he wants” and

"minimizing work" to achieve these goals during the routine events of the class" (Allen, 1983, p.28).

No conceito da gestão da ecologia da aula, a sala de aula remete para uma análise conjunta da vida de professores e alunos como uma interação de três sistemas que se inter-relacionam – organização, instrução e agenda social dos alunos. A alteração num destes sistemas, no decorrer da aula, apresentará repercussões claras no desenvolvimento dos outros (Hastie & Siedentop, 1999).

A negociação apresenta um papel crucial na gestão da ecologia da aula. O professor, para aumentar a sua cooperação no sistema organizacional, negocia com os alunos a redução da exigência no sistema de instrução. Os alunos, por sua vez, negociam a exigência das tarefas, ao nível do sistema instrução, de forma a poderem socializar mais, em prole do sistema da sua agenda social (Hastie & Siedentop, 1999).

A atitude da turma permitiu-me perceber, de forma clara, que, nas aulas de Educação Física, a socialização era o principal objetivo que procuravam atingir perdendo o foco em realizar o necessário para passar à disciplina. A sua relação com os professores e os problemas vividos no seio da turma, desde a primeira semana, conduziram à desmotivação pelos assuntos escolares, incluindo a disciplina de Educação Física. Aliada às baixas expectativas, em relação ao seu rendimento escolar de uma forma geral, refletiam-se numa atitude despreocupada, na qual a avaliação era um aspeto desvalorizado. Esta foi uma questão com a qual tive de lidar ao longo de todo o ano letivo. Se no primeiro período a avaliação negativa era indiferente aos alunos, por considerarem que ainda tinham grande parte do ano para recuperar, a partir do segundo período, alguns, nomeadamente os mais problemáticos, sentiram incapacidade para recuperar os nove e dez níveis inferiores a três, obtidos no primeiro período. Isto fez com que a sua atitude se mantivesse indiferente perante as tarefas propostas, verbalizando o que sentiam: “entre dez negativas mais uma não faz diferença”, ao concluírem que já não era possível transitar de ano.

Face a esta situação, diminuí a exigência do sistema de instrução de forma a aumentar a cooperação dos alunos ao nível da organização, o que no fundo significava que estavam a realizar as tarefas e a não incorrer em comportamentos de desvio, sem haver uma grande preocupação com a performance dos alunos.

Dadas todas as dificuldades sentidas, principalmente ao longo do primeiro período, no respeitante ao controlo da turma, o meu foco prendeu-se essencialmente com o assegurar das questões organizacionais e de clima. Depois de todo o processo de estágio pergunto-me: será que a avaliação inicial não deveria ter sido “adiada” até que conseguisse assegurar as questões de organização na sala de aula? Pretendo indagar sobre esta questão no capítulo “projetar o trabalho a desenvolver”.

Perante a minha incapacidade em motivar os alunos para objetivos a curto e a longo prazo, na perspectiva de que estes se transformassem no que Bento (1998, p.136) refere como “orientações reais que despertem o seu interesse (...), provoquem a alegria de rapidamente conseguir “saber” e “poder” mais”, na tentativa de manter a ordem na sala de aula, as minhas estratégias passavam por criar desafios aos alunos e estimular a sua motivação através da competitividade, dando posteriormente responsabilidades aos líderes da turma, quer ao nível do processo de ensino-aprendizagem dos colegas, quer ao nível da sua avaliação. Como o autor também refere, estas tarefas ao nível do sistema de organização contribuem para uma melhoria do clima de aula, através da elevação dos índices de disciplina e de cooperação, contribuindo assim, “para o aumento da atividade, empenhamento e alegria dos alunos.”.

Este foi um processo longo e por vezes penoso para mim, principalmente porque sempre me considerei o único responsável pelas situações indesejadas que aconteciam. Desta forma, e apesar de, a nível emocional, sofrer uma enorme pressão cada vez que a aula não decorria conforme as minhas expectativas, o estímulo para refletir e encontrar respostas para melhorar a vida na sala de aula era maior. Assim mantive-me consciente dos objetivos para que deveria direccionar a turma e do ponto de vista do meu desenvolvimento profissional, a minha reflexão passava pela identificação dos pontos críticos em que poderia melhorar para ser melhor professor – buscando uma reflexividade e autonomia que, apesar de me parecerem ainda distantes, me faziam sentir a trilhar o caminho para as atingir.

4. Professor Reflexivo

Seria mais fácil destacar os alunos, as suas famílias ou o seu contexto, e justificar o insucesso da minha prática letiva recorrendo a estes factos. Contudo, nunca neguei a minha responsabilidade na difícil condução das aulas. Não obstante, tentei potenciar a capacidade de consciencialização e de reflexividade, direcionando a minha ação pedagógica no sentido dos aspetos a melhorar, com uma atitude introspetiva e, progressivamente, desloquei a minha intervenção de uma base de guiões de ação para uma base de reflexividade, quer na ação, quer sobre a ação (Schön, 1983 citado por Onofre, 2003). Através da capacidade de reflexão, a minha predisposição para responder positivamente à imprevisibilidade e às demandas, no contexto da aula, foi melhorada, conseguindo adequar melhor as minhas ações aos objetivos pretendidos, através da influência na tomada de decisão durante a atuação (reflexão na ação) e, através de construções mentais da aula, focadas essencialmente nos factos inesperados, melhorar progressivamente a minha intervenção pedagógica, aprimorando a flexibilidade, a capacidade para resolver problemas e, concomitantemente, a consciencialização da minha ação.

De forma a procurar um desenvolvimento profissional e a reconstruir o conhecimento do professor, o conceito descrito por Schön (1987, citado por Alarcão, 1996) referente à reflexão sobre a reflexão na ação, fazendo uma descrição da atuação do professor e das suas decisões, numa construção mental sobre a sua intervenção pedagógica, tomando em consideração o que aconteceu, o que foi observado, que significados foram atribuídos e que análises daí são decorrentes, levam à transformação de novas situações de ação, o que promove a compreensão de futuros problemas, a busca de soluções e, consequentemente, a orientação nas ações futuras.

É neste sentido que a importância do conhecimento tácito não se finaliza em si mesmo, constituindo o processo de reflexão uma ferramenta ao serviço do ensino, promovendo a reconstrução do conhecimento do professor, levando-o à análise da sua atividade docente, e à melhoria da sua intervenção pedagógica, através das respostas dadas em função da demanda da sala de aula, essencialmente ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo, que distingue o pedagogo do especialista, promovendo uma adaptação do conteúdo e da sua forma de instrução aos interesses e capacidades dos alunos, sendo esta uma das competências fundamentais da essência do professor (Shulman, 1987).

Como refere Carreiro da Costa (1995), as crenças guiam a atividade profissional do professor, a importância da sua contemplação na formação e no

desenvolvimento profissional dos docentes é primordial, e segundo Clark e Peterson (1986, citados por Carreiro da Costa, 1995, p. 442) “professor é uma pessoa que raciocina e toma decisões, isto é, um sujeito reflexivo (...)”, é necessário trabalhar ao nível da sua reflexividade, nomeadamente, fazê-lo partir do conhecimento tácito da sua ação rotineira para uma ação reflexiva com repercussões ao nível da melhoria na sua ação pedagógica, em oposição à reprodução do ensino proveniente de uma atitude mecanizada, de acomodação e que choca com os objetivos do processo-ensino aprendizagem, nomeadamente no que respeita à diferenciação para a individualização, à adequação da intervenção à realidade e às demandas emergentes da sala de aula. Esta situação corresponde a um dos campos nos quais os processos de supervisão pedagógica se devem focar. Voltemos a esta questão no capítulo “supervisão pedagógica – que rumo?”.

Neste sentido, Onofre (1996) destaca a formação de professores como um processo contínuo e sistemático necessário, sendo o processo de formação do docente um processo que não cessa e que deve ser direcionado para a melhoria das práticas dos professores em todas as suas dimensões. Assim, o que é preconizado por Onofre (2003) numa fase de formação inicial, deve ser mantido ao longo de todo o processo de formação de professores – a sua vida – integrando a formação específica com uma visão social e cultural da sua intervenção, baseado em processos de reflexão crítica sobre as práticas que conduzem ao sucesso dos alunos, quer ao nível específico da sua disciplina, quer ao nível dos fins educativos gerais e transversais a todas as disciplinas, um dos suportes da missão das instituições escolares.

5. Projetar e o trabalho a desenvolver – Refletir para melhorar

O ano escolar, no que respeita à delineação do trabalho a realizar com a turma na disciplina de Educação Física, foi, como descrito anteriormente, iniciado com a recolha de informações sobre os alunos e, segundo os autores citados (Shulman, 1987; Estanqueiro, 2010), de forma adequar a minha ação, desde o primeiro momento, às particularidades da turma à qual me apresentava.

Apesar da informação recolhida, o carácter subjetivo da mesma confere algumas contradições. Contudo, serviu para ajustar as minhas expectativas ao que poderia vir a encontrar. De acordo com o que pude apurar das características dos alunos e, a partir da aproximação inicial realizada no âmbito do acompanhamento da direção de turma, teria uma missão complicada. No entanto, quando me consciencializei da turma com que iria trabalhar, dei conta que as minhas expectativas eram demasiado ambiciosas, face ao cenário que se me apresentava.

De forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação inicial apresenta um papel primordial, permitindo projetar o ano letivo, partindo do diagnóstico e definindo o caminho a percorrer por cada aluno de forma a atingir os objetivos prognosticados para si (Carvalho, 1994). É este processo de avaliação que permite construir o plano anual de turma, que representa a linha orientadora do trabalho a realizar durante o ano letivo o que, nas palavras de Bento (1998, p. 66), corresponde a “uma necessidade objetiva. (...) Para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”.

Nesta estrutura de planeamento, a nível macro, projeta-se o currículo dos alunos para o ano letivo. Neste sentido, e apesar de não ter assegurado as condições desejáveis, respeitantes à condução de ensino, durante a etapa de avaliação inicial, face ao foco no diagnóstico dos alunos, foi-me possível recolher dados sobre a turma que permitiram identificar os alunos críticos, as matérias prioritárias, para as quais seria reservado mais tempo de trabalho, as orientações relativas à formação de grupos e à diferenciação do ensino. A partir desta informação foi construído e desenvolvido o plano anual de turma e o plano de trabalho de turma, onde são discriminadas as prioridades de formação e os objetivos a atingir ao longo do ano letivo.

Este plano de trabalho diz respeito também à forma como o professor projeta o seu acompanhamento preconizando atingir os objetivos definidos, assim, são descritos os conceitos da ação do professor em relação às dimensões de organização, condução, avaliação, bases para a diferenciação pedagógica, estratégias a utilizar, bem como os conteúdos e os meios direcionados para a concretização dos objetivos

selecionados. De um modo geral, o plano anual de turma concretiza o programa à qual se destina, discriminando os objetivos para o ano e a forma para os alcançar (Rosado, 2003). O plano anual de turma apresenta um papel essencial ao conferir uma sequência lógica e coerente do processo ensino-aprendizagem a realizar ao longo do ano, e sem apresentar um nível pormenorizado ao nível das medidas didático-metodológicas e outros detalhes da atuação do professor, reservados aos níveis de planeamento meso e micro (Etapas e Unidades de Ensino), é a partir deste documento que decorrem os níveis inferiores de planeamento, com a descrição das estratégias específicas a aplicar em função dos objetivos a atingir. É da operacionalização dos níveis inferiores de planeamento, essencialmente, das unidades de ensino, definidos por Rosado (2003) como um conjunto de aulas que são agrupadas de acordo com critérios pedagógicos específicos, que se verificam os equívocos e erros cometidos no diagnóstico e consequente prognóstico inicialmente realizados, havendo necessidade de reajustamentos de forma a tornar os prognósticos mais adequados ao potencial de aprendizagem de cada aluno (Araújo, 2007). Desta forma, é crucial para o processo de ensino-aprendizagem que existam momentos de avaliação e controlo de suporte ao ensino, motivando as adequações pertinentes para potenciar a aprendizagem através da adaptação do ensino às necessidades de quem aprende – o foco da ação educativa – os alunos (Araújo, 2007).

Este plano global é legítimo e a sua importância decisiva, o que confere relevância à avaliação inicial como o ponto de partida do ano letivo. Contudo, a operacionalização da etapa de diagnóstico associa à ação de avaliar a de dar valor o que, no clima de desmotivação sentido no seio da turma do 9º, correspondeu a um enorme choque.

Carvalho (1994) define que se avalia o que os alunos aprendem, os alunos aprendem o que o professor ensina e o professor ensina o que os alunos precisam. Concordo que seja uma forma simplista de caracterizar o processo de ensino-aprendizagem, e que os seus pressupostos estão presentes nesta análise, porém, face a uma turma representada pela desmotivação e pautada pela indisciplina generalizada, colocar alunos em movimento e a realizar exercícios planeados constituiu a primeira grande barreira à minha intervenção pedagógica.

Se, à primeira vista, estes problemas se refletem de uma forma explícita na condução do ensino, na gestão que o professor faz do espaço de aula e das competências pessoais que lhe permitem criar uma relação de cooperação com os alunos, de forma implícita, o planeamento tem uma forte influência nas dinâmicas da aula. Tal como refere Carvalho (1994) o processo de planear diz respeito a uma antecipação da ação pedagógica contemplando os recursos disponíveis, pelo que, o

professor deverá ser capaz de prever as respostas dos alunos em função da sua ação, de forma a reformular a atuação e a gerir satisfatoriamente a ecologia da aula para um bom funcionamento da mesma. Este é um processo que está intimamente relacionado com a capacidade de reflexão na ação e sobre a ação que o docente possui. Neste sentido, o professor estagiário necessita de desenvolver a capacidade de reflexão, que não possui no momento da sua entrada na escola, nomeadamente no início do seu estágio pedagógico, e cuja utilização seria muito útil para resolver os problemas que lhe surgem quando condicionado pelos conflitos internos e inseguranças sentidas. A consciência desta realidade constituiu um passo importante para ultrapassar as dificuldades identificadas. Foi esta atitude que me permitiu direcionar a intervenção pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, sendo claro que os pontos identificados como prioritários, no meu desenvolvimento profissional, focavam o meu processo de formação, nomeadamente, e numa fase inicial, a gestão positiva das questões organizacionais e do clima de aula.

Desta forma, motivar os alunos para a prática facilitando o processo de organização da aula e favorecendo um clima de aula propício à aprendizagem constituíram as prioridades iniciais, por um lado de forma a conseguir encontrar uma harmonia na sala de aula que pudesse criar um clima adequado entre o professor, os alunos e as tarefas adjacentes à disciplina de Educação Física, por outro, a avaliação inicial dos alunos estava dependente da execução das tarefas.

Dada a experiência pouco positiva vivida na primeira aula, o planeamento das atividades letivas correspondentes à avaliação inicial, além de estar em consonância com o conjunto de matérias a lecionar durante o ano, de acordo com o *roulement* e com o que estava definido no protocolo de avaliação inicial, teriam de ser altamente motivadoras, partindo sempre do processo de planeamento através da antevisão da aula, caso contrário, além do risco de não conseguir realizar a avaliação inicial, poderia comprometer o seu bom funcionamento. Assim, e como professor inexperiente, nesta fase, as minhas preocupações prendiam-se com o que é referido por Teixeira e Onofre (2009) como característico dos professores com menos experiência, controlo da disciplina, motivação dos alunos e questões organizacionais da aula.

Ainda numa fase inicial, apesar de me sentir munido de ferramentas que me permitiam planear e avaliar, pelo que *a priori* não destacaria estes aspetos como passíveis de me causar dificuldades, adaptar o planeamento e posteriormente o processo de avaliação às particularidades da turma foi uma dificuldade sentida, essencialmente ao longo do primeiro período. Nesta fase, as minhas dificuldades enquadravam-se, de uma forma geral, nos resultados encontrados por Teixeira e

Onofre (2009), contudo, considero que a minha capacidade de comunicação com a turma suprimiu as dificuldades que, de uma forma geral, os estagiários identificaram como dimensão instrução.

Uma vez aprimorado o planeamento e adequado às características da turma, apesar dos níveis motivacionais não serem os ideais, era possível encontrar características de uma aula correspondente à etapa de avaliação inicial nas aulas de Educação Física do 9º. No entanto, se devido a vários fatores relacionados com a inexperiência do professor, de uma forma geral a avaliação inicial constitui um processo difícil para qualquer professor estagiário, no meu caso, a missão impossível à qual a reportagem de Jardim (2001, citado por Canário, 2005), anteriormente citada, se refere, fazia parte do quotidiano das aulas da minha turma. A dificuldade em prestar atenção à performance de todos os alunos para realizar uma avaliação fidedigna era uma dificuldade acrescida perante a necessidade de estar atento às questões organizativas e ao clima de aula, nomeadamente, aos comportamentos desviantes e conflitos, refletidos de forma mais ou menos violentos, existentes entre os vários alunos da turma.

A preocupação com a criação de uma boa relação professor-alunos foi uma preocupação incessante na resolução dos conflitos emergentes no seio da aula, sendo a relação interpessoal com os mais problemáticos, por vezes, muito importante no aumento dos seus índices de cooperação com o professor e colegas. Não obstante, nem sempre a gestão destes problemas decorria de forma pacífica, pelo que as preocupações no planeamento das aulas e posteriormente das unidades de ensino, que iam complementando as estratégias iniciais, descritas no plano anual de turma, apresentavam um papel crucial para o desenvolvimento das aulas.

A reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas e a sua relação com o comportamento do grupo era uma questão que teria forçosamente de se refletir no planeamento e na sua adequação às particularidades da turma, bem como na operacionalização do planeado, apesar de serem agitados, tal como refere Estanqueiro (2010), as aulas mais perturbadas relacionam-se com os professores nos quais os alunos reconhecem menos autoridade. Neste sentido, a necessidade de rever práticas e estratégias, principalmente após as aulas mais difíceis de gerir, ou por outro lado, diferentes do esperado, constituía uma necessidade indispensável – era a reflexão sobre a ação que permitia melhorar as atuações futuras. Deste modo, o processo de supervisão pedagógica e o núcleo de estágio no qual o professor se insere, têm implicações fulcrais no desenvolvimento profissional do estagiário, tal como será analisado no capítulo correspondente à supervisão pedagógica.

Independentemente das contradições da Escola referidas ao longo deste documento, cujas consequências afetam a motivação dos alunos e a sua atitude perante a escola e os professores, a minha função como docente é dar uma resposta positiva e cativar os alunos para as aprendizagens a realizar na escola, o que impreterivelmente é sinónimo de resolver conflitos e gerir situações de indisciplina. Assim, embora a criação de um ambiente propício à aprendizagem e de um clima de aula positivo não ser uma tarefa fácil, é possível se os esforços da escola e do professor se conjugarem nesse sentido, essencialmente com um carácter preventivo. Saber prevenir a indisciplina em vez de a saber controlar é uma competência que caracteriza os melhores professores (Estanqueiro, 2010).

Ainda segundo o autor, de uma forma geral os alunos motivados correspondem aos alunos mais disciplinados, com efeito, a prevenção da indisciplina é um aspeto que, apesar de se refletir na condução do ensino por parte do professor, deve ser uma preocupação que se inicia no processo de planeamento, e, neste caso, respeitava a uma questão intimamente relacionada com a capacidade que o professor tem para, através da sua antevisão da aula, selecionar exercícios que mantenham os alunos motivados e empenhados, de acordo com os objetivos para eles preconizados.

Voltando aos pressupostos em que a etapa de avaliação inicial deve assentar, as dificuldades em dinamizar uma aula onde conseguisse, tal como refere Carvalho (1994), avaliar as competências dos alunos e o seu potencial de aprendizagem nas várias matérias lecionadas concomitantemente com um clima de ensino-aprendizagem próprio ao contexto da Educação Física, em oposição à mera certificação das competências, além da gestão das questões organizativas e de clima de aula, era uma dificuldade bem demarcada. Assim, tive a necessidade de priorizar a minha ação perante a gestão da ecologia da aula. As estratégias utilizadas, perspetivando a aproximação da aula aos objetivos definidos, passaram essencialmente pela elaboração de grelhas de avaliação de rápido e fácil preenchimento, bem como o treino pela observação nas aulas dos colegas estagiários e de outros professores. Já em relação às questões organizativas e de clima de aula, a formação de grupos revelou-se um aspeto essencial na gestão destas questões, não só na etapa correspondente à avaliação inicial mas ao longo de todo o ano.

Uma vez que as dinâmicas da turma ao nível das relações interpessoais e a forma como estas eram geridas tinham uma grande preponderância na qualidade da aula, a formação de grupos de trabalho foi um aspeto importante a ter em conta durante o planeamento, funcionando como meio facilitador ou como barreira favorecendo o bom funcionamento da mesma. Numa fase inicial do ano letivo e após o prognóstico do nível inicial dos alunos, os grupos eram formados com carácter

homogéneo, visando promover a competitividade no seio dos mesmos. Porém, daí resultaram, por um lado, problemas motivados pela junção dos alunos mais indisciplinados e, por outro, dos alunos mais desmotivados o que não permitia ultrapassar as dificuldades nem a promoção de um clima de aula positivo. Assim, até ao final do primeiro período, a formação de grupos foi direcionada no sentido de agrupar os alunos em função do seu comportamento, dependendo das matérias a abordar, do espaço de aula e dos objetivos da mesma. Os grupos visavam separar os alunos mais indisciplinados e mais desmotivados, ou juntar todos os alunos críticos num grupo só, de forma a poder prestar-lhe um acompanhamento mais atento. Esta estratégia revelou-se efetiva na melhoria do clima de aula o que acabou por ter implicações no ultrapassar das dificuldades a nível organizacional, resultando na confirmação do contributo do planeamento de aspetos relacionados com a agenda social dos alunos e as relações interpessoal, verificadas no seio da turma, para o bom funcionamento da aula, corroborado por Siedentop (1988, citado por Hastie & Siedentop, 1999) que considera a agenda social dos estudantes como um sistema de tarefas que apresenta um enorme potencial para interagir com os sistemas da organização e instrução, afetando a ecologia da aula.

Tal como é sugerido no estudo de Teixeira e Onofre (2009), o clima relacional é uma dimensão na qual as conquistas parecem perder-se ao longo do ano, pelo que as dificuldades, em relação a este aspeto, vão aumentando à medida que o ano letivo vai decorrendo. Ao nível da dimensão organização, de acordo com o mesmo estudo, apesar de na perceção de estagiários e orientadores as dificuldades se minimizarem, perduram ao longo do ano, havendo um pequeno decréscimo mas a dificuldade mantém-se, principalmente na perspetiva dos orientadores. Em relação a estas dimensões, a minha atuação na turma teve um percurso semelhante. Contudo, o que importa destacar desta análise é o caráter efémero das conquistas efetuadas nestas dimensões. Deste prisma, e de acordo com o pensamento de Bento (1998) referindo que, tal como numa aula, o professor não poderá preocupar-se em cativar os alunos apenas do início da aula sob pena de a aula perder qualidade e ficar condenada ao insucesso, também os esforços feitos no início do ano, visando gerir positivamente a organização da aula, o espírito de cooperação e criar um clima relacional propício à aprendizagem, devem ser mantidos ao longo do ano letivo, no sentido de fazer perdurar o ambiente harmonioso no qual é desejável que se desenvolva o processo de ensino.

Desta forma, se, mesmo depois de criadas as condições ao nível da organização e do clima de aula propícios à aprendizagem, estas se podiam perder, visar outras preocupações, como seja a avaliação inicial dos alunos, sem que as

condições iniciais estejam conquistadas, principalmente numa turma tão particular, foi um risco que poderia ter dificultado seriamente a consolidação das condições básicas do trabalho a realizar com a turma ao longo do ano. Esta análise, sobre a qual só tive capacidade de refletir no final da avaliação inicial, constituiu a primeira contemplação real do que significava lecionar uma turma “difícil” o que viria a ter implicações na minha intervenção pedagógica, principalmente ao nível dos objetivos definidos para a turma e na sua distribuição ao longo do ano, o que, face à análise das orientadoras de estágio, significava “criar aulas tão aproximadas aos objetivos desejáveis, perante uma turma do nono ano, quanto possível, e tão alternativas quanto necessário”.

Debruço-me agora sobre a questão já lançada mas para a qual ainda não foi procurada uma resposta – face ao contexto e às dificuldades sentidas no início do ano, adiar a etapa de avaliação inicial teria sido uma alternativa “necessária”? De uma forma simplista, parte dos objetivos desta etapa fariam sentido desde o início do ano, contudo, a organização das aulas poderia ter apresentado outras características. Com efeito, a etapa de avaliação inicial, tendo em conta todos os seus objetivos sumarizados por Carvalho (1994), é crucial no processo de projeção do ano letivo o que se relaciona com o cumprimento do conjunto de objetivos definidos para dado ano escolar, articulando as linhas orientadoras do Programa Nacional de Educação Física com as decisões curriculares tomadas ao nível do grupo de professores de Educação Física, o que é possibilitado através da partilha dos dados recolhidos pela avaliação inicial. O “programa” a cumprir corresponde às aprendizagens que os alunos devem fazer ao longo do ano letivo. Uma vez que a etapa de avaliação inicial é o ponto de partida para a projeção do ano, de forma a levar os alunos a alcançar os objetivos definidos, esta etapa inicial deve ser abreviada de modo a permitir recolher os dados essenciais mas sem tomar o escasso tempo que resta para os alunos trabalharem na busca dos objetivos para si projetados.

No 9º, o processo para realizar a avaliação de todos os alunos em todas as matérias a desenvolver durante o ano letivo, traduziu-se em seis semanas. Apesar das dificuldades sentidas em alguns momentos, quer ao nível da avaliação dos alunos, quer ao nível das questões de organização ou do clima de aula, o plano que definiu quais os alunos a observar em cada matéria durante cada aula, foi uma importante ferramenta para a conclusão da avaliação de todos. Na minha perspetiva, esta busca incessante pela conclusão da avaliação dos alunos, levou a negligenciar outros objetivos desta etapa que deviam ser consolidados de forma a servirem de base de trabalho durante o ano letivo, nomeadamente, e tomando em consideração o que é destacado por Carvalho (1994), criar um clima de aula positivo, estabelecer rotinas de organização e normas de funcionamento. Se bem que estes aspetos tenham

constituído parte das minhas preocupações para a etapa inicial, perante a realidade da turma, reconheço ter tido muitas dificuldades em atingir estes objetivos, em articulação com a recolha de informações que me permitissem construir o plano anual de turma.

Tomando em consideração o cumprimento do programa, Estanqueiro (2010) considera que este tem um carácter flexível, sendo que o seu foco se deve centrar nos conteúdos essenciais, o que é corroborado por Bento (1998), que defende que quando o programa é tomado de uma forma demasiado rígida acaba por implicar o comprometimento na realização do mesmo. É neste sentido, que a ideia de que os alunos são o foco da ação docente ganha forma e deve estar presente em todos os processos relacionados com a intervenção pedagógica (Bento, 1998; Estanqueiro, 2010; Hannoun, 1975; Roldão, 1995). O ensino serve a aprendizagem e é neste sentido que Estanqueiro (2010) refere que o ato de ensinar pressupõe a aprendizagem por parte de alguém. Deste prisma, considero que a preocupação em terminar a avaliação dos alunos no prazo de seis semanas, para passar à 2ª etapa – aprendizagem e desenvolvimento, e consequentemente a trabalhar no sentido de atingir os objetivos definidos para a turma, foi um processo precoce face à realidade do grupo, nomeadamente, ao que ainda não tinha sido conquistado em termos de organização e de clima de aula.

A busca dos objetivos delineados – cumprir o programa – sem que a ordem na sala de aula se constatasse de forma regular, poderia ter levado ao que Bento (1998) destaca como um erro grave que se prende com uma preocupação exagerada em cumprir o programa que acaba por levar à sua não realização. Desta forma, considero que, no meu futuro profissional, e caso considere necessário, alongarei a etapa de avaliação inicial, focando-me nos objetivos relacionados com a criação de um clima de aula positivo, assegurando as questões organizativas e o cumprimento das normas de funcionamento, a favor de um ambiente propício à aprendizagem.

O facto de ter partido para a 2ª etapa (Aprendizagem e Desenvolvimento) sem que as bases tenham sido consolidadas durante o período de avaliação inicial, e, portanto, com dificuldades não só ao nível das questões organizativas mas também do clima de aula, causou a desordem em algumas aulas. Na resolução destas dificuldades, e de forma a dar resposta às possíveis situações de conflito, as minhas estratégias basearam-se num planeamento detalhado que me permitisse prever e pensar previamente sobre eventualidades no decorrer da aula, tendo em conta experiências positivas de situações semelhantes em aulas passadas, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da gestão da ocorrência de situações imprevisíveis, apelando e desenvolvendo a minha capacidade de improvisação.

A 2ª etapa, em consonância com o que foi projetado no plano anual de turma, foi planeada de acordo com as informações recolhidas durante a avaliação inicial. Esta etapa preconizava o ensino e a aprendizagem dos conteúdos selecionados, de acordo com as prioridades definidas no plano anual de turma, tendo em conta as características da turma. Pretendia-se desta forma que existisse uma coerência entre as unidades de ensino pertencentes a cada etapa, conferindo uniformidade às estruturas de planeamento a nível micro (unidades de ensino) em relação à função didática que caracterizava a estrutura meso – a etapa (Rosado, 2003).

Ao planejar a 2ª etapa, a principal dificuldade apareceu da necessidade de distribuição das matérias pelo número de aulas disponíveis, não estando na posse da perceção do tempo necessário para que os alunos atingissem os objetivos propostos e que serviriam de base para alcançar os objetivos seguintes. Nesta lógica de planeamento encadeado, em que os objetivos funcionam como pré-requisito para a aprendizagem dos objetivos seguintes, quando os alunos não conseguiam atingir determinados objetivos no espaço de tempo previsto, estes seriam mantidos na unidade de planeamento seguinte.

A nível do planeamento das unidades, uma das dificuldades sentidas prendia-se com a diferenciação do ensino, uma vez que a organização da aula, por vezes, ainda constituía um dos problemas sentidos na sua condução. Assim, as estratégias organizativas mais complexas, que permitiam diferenciar o ensino de forma efetiva, colocavam em risco o bom funcionamento da aula, principalmente, devido à dificuldade em individualizar a explicação e manter os grupos de trabalho formados em função do comportamento dos alunos.

Em cada unidade de ensino as características das aulas tinham em vista facilitar o sistema de organização da mesma, contudo, nem sempre a turma correspondia da melhor forma. Por conseguinte, após a reflexão sobre cada aula, onde era feito o levantamento das boas práticas que tinham influenciado o ultrapassar das dificuldades no controlo da turma, as boas práticas/estratégias que se mostravam efetivas na gestão da aula, ao nível organizacional e do clima de aula, eram mantidas em aulas seguintes.

Algumas vezes o tempo potencial de aprendizagem era reduzido devido aos conflitos existentes entre os alunos e/ou à desmotivação dos mesmos, o que, para atingir determinados objetivos, levava à reorganização das aulas definidas. Uma vez mais, o tempo que não tinha dispensado para assegurar o controlo da turma, em detrimento da realização do diagnóstico aos alunos, era posteriormente perdido em comportamentos de desvio que prejudicavam o ritmo de aprendizagem. Outra das dificuldades experimentadas, na operacionalização do planeamento das aulas, dizia

respeito ao elevado número de alunos que faltava às aulas regularmente. Na fase inicial, face à minha inexperiência e pouca capacidade de improviso, a reorganização, pouco refletida, dos grupos, e o deficiente ajuste das tarefas ao número reduzido de alunos, comprometia o bom funcionamento da aula. Uma vez que esta era uma dificuldade influenciada pela minha incapacidade de improvisação e plasticidade durante a aula, à medida que estas capacidades se desenvolviam, também estes fatores, inicialmente imprevisíveis, poderiam ser contemplados no planeamento. Assim, ao longo do ano, a antecipação mental que fazia, permitia planejar as aulas, inseridas nas unidades de ensino, encontrando soluções em função das várias contingências anteriormente experienciadas - falta de um elevado número de alunos, presença de alunos que não realizavam a aula prática, insolência de alunos indisciplinados e até condições climatéricas adversas, que regulavam o uso dos espaços disponíveis para a aula.

Apesar das dificuldades sentidas, o meu conceito de autoeficácia não se abalou, tendo conseguido encarar as situações como oportunidades de aprendizagem que me trariam benefícios a nível do desenvolvimento pessoal e profissional, munindo-me de ferramentas que me permitissem solucionar situações críticas no futuro. Segundo Bandura (1994, citado por Jardim & Onofre, 2009) as experiências positivas aumentam o sentimento de eficácia enquanto o insucesso debilita este sentimento. Neste sentido, considero que as experiências de sucesso, vividas ao longo do ano, através da minha intervenção pedagógica a nível do núcleo do Desporto Escolar de badminton e na condução das aulas de Educação Física de outras turmas, permitiram que o meu conceito de autoeficácia se regulasse, em função do equilíbrio entre as experiências positivas e negativas enquanto professor. Estes diversos contextos, onde a minha intervenção pedagógica se mostrou de forma bastante positiva, ao contrário da irregularidade sentida face à turma do 9º, serão alvo de reflexão no capítulo referente à partilha de estratégias perante as diversas circunstâncias.

Com o intuito de suprimir as dificuldades inicialmente sentidas, as diferentes estratégias utilizadas tornaram-se uma prioridade no meu plano de formação, ao fazerem parte das estruturas de planeamento seguintes, permitindo diminuir, em certas condições específicas mas de forma sistemática, os problemas de controlo da turma, nomeadamente em função do espaço e da duração da aula. Deste modo, consegui, gradualmente, assegurar o bom funcionamento de sessões específicas, inicialmente aulas de pavilhão, o que se estendeu rapidamente a outras de quarenta e cinco minutos, tanto no ginásio como no espaço exterior. Estas conquistas foram conseguidas pela reflexão sobre a ação, o que me permitiu destacar os aspetos positivos, da minha intervenção pedagógica, e que resultavam no controlo do grupo.

Face à realidade da turma, além dos objetivos relacionados com os conteúdos, as prioridades a atender, após a etapa inicial, centravam-se na atitude dos alunos, uma vez que, caso as aulas não apresentassem um clima propício à aprendizagem, seria muito difícil desenvolver o processo de ensino. Impulsionadas por um planeamento detalhado e indo ao encontro dos gostos da turma, ao nível das matérias, do desafio e do carácter competitivo preconizado nas tarefas propostas, as aulas apresentaram melhorias significativas no âmbito das suas atitudes. Não obstante, existiam ainda dois momentos em que as mudanças de atitude dos alunos, no que respeita a conseguir um ambiente propício à aprendizagem, demoraram mais tempo – aulas de noventa minutos no exterior e no ginásio. Considero que esta foi uma consequência relacionada com a falta de capacidade em adaptar as matérias menos apreciadas aos aspetos preditores de um bom clima de aula – competitividade e desafio. Uma vez que os índices de cooperação dos alunos, para com o professor e colegas, ainda eram muito reduzidos, o conflito criado pelo desagrado perante as tarefas propostas aumentava a desmotivação e os comportamentos desviantes que prejudicavam o bom funcionamento da aula.

A resolução dos problemas de organização e de promoção de um clima de aula positivo permitiram focar as minhas preocupações nos conteúdos e nas tarefas propostas aos alunos, bem como na diferenciação do ensino. No entanto, o facto de reconhecer que existiam aulas onde as questões organizacionais ainda não estavam asseguradas, constituía um dilema na fase do seu planeamento. Ser ambicioso ao nível dos objetivos da aula e preocupado com os conteúdos da mesma poderia causar a desordem mas, como as aulas anteriores tinham sido produtivas, era tentado a manter, como prioridade, as aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, até ter conseguido criar um clima relacional positivo, encontrava-me na fase definida por Fuller e Brown (1975) como a sobrevivência, centrando as preocupações em mim próprio, na minha capacidade de controlar a turma e tornar-me parte de um ambiente educacional enquanto professor, bem como nas implicações destes fatores na avaliação do meu processo de estágio. Passei também pela fase, caracterizada pelas preocupações das situações de ensino, direcionando a atenção para as tarefas e conteúdos a desenvolver com os alunos. Esta fase correspondeu ao período em que, apesar de manter o bom funcionamento, de forma a poder focar-me nos conteúdos e tarefas a desenvolver, esporadicamente, as conquistas ao nível do controlo da turma regrediam a ponto de prejudicar o bom funcionamento da aula, havendo a necessidade de diminuir a exigência das tarefas para manter a organização. Os resultados positivos e duradouros, ao nível do controlo da turma, resolvidos os problemas experienciados ainda no segundo período, nas

aulas de noventa minutos no ginásio e no exterior, parecem ter aparecido à medida que as minhas preocupações se centravam nos efeitos educacionais da minha ação pedagógica, características da fase definida por Fuller e Brown (1975) como a preocupação com os alunos e com o impacto do ensino. Este estágio foi atingido, ultrapassadas as preocupações centradas em mim e no sistema de tarefas. Nesta última fase, centrar-me nos alunos e no reconhecimento das suas necessidades sociais e emocionais, aproximou-me deles, o que se refletiu na minha atitude menos autoritária e mais compreensiva perante os mesmos, percebida pelos alunos como uma aproximação positiva que levou ao aumento dos seus índices de cooperação durante todas as aulas.

Importa referir que o trabalho ao nível das competências sociais e pessoais dos alunos se manteve constante até ao final do ano, de forma a manter a sua cooperação e a trabalhar ao nível da solidariedade, destacado como um dos valores no qual a ação educativa se deve centrar por Estanqueiro (2010).

Apesar da melhoria na atitude dos alunos, os conteúdos das aulas eram planeados de forma a contrariar o que Canário (2007) refere como o vazio de sentido que os alunos encontram no trabalho escolar uma vez que, mesmo que os níveis de cooperação com o professor permitam que os alunos realizem as atividades propostas, se estas não forem percebidas como legítimas, motivantes e desafiantes perante a turma, as finalidades da disciplina de Educação Física, ao nível da aquisição de um estilo de vida saudável e ativo, dificilmente serão atingidas.

Partindo das minhas crenças pessoais, considerei, desde cedo, que os alunos deveriam ser tratados de uma forma empática, em função das suas realidades emocionais, sociais e culturais. Porém, os conflitos internos, característicos dos professores na sua relação com os alunos, o receio de não ser reconhecido como autoridade na sala de aula e o confronto com uma turma particularmente indisciplinada, refletiram, na minha ação pedagógica, uma falsa necessidade de apresentar uma atitude diretiva e autoritária.

Nas aulas de Educação Física, de acordo com a perceção que tinha das atitudes dos alunos e da sua resposta a determinados estímulos, e de forma a aumentar os níveis de consecução dos objetivos logo o sucesso, ao longo das aulas foram utilizadas formas de organização distintas, alternando entre as politemáticas e as monotemáticas, de acordo com as características das matérias a lecionar, seguindo formas de organização intimamente relacionadas com os estilos de ensino a utilizar (Mosston & Ashworth, 1986). Apesar de reconhecer os benefícios de estilos de ensino divergentes, o comportamento e os baixos índices de empenho e autonomia da turma não permitiam utilizar, de forma frequente, estilos de ensino diversificados, tendo

recorrido maioritariamente aos estilos por comando e tarefa, que apesar de refletirem a atitude diretiva, presente na ação do professor, não deveriam significar o seu caráter autoritário. Contudo, considero que este autoritarismo, apesar de prejudicial ao clima de aprendizagem, foi doseado, uma vez que as relações criadas permitiram que o clima defensivo na relação professor-alunos fosse regredindo, caminhando no sentido de construir um ambiente de cooperação resultante de um clima relacional positivo.

A avaliação como fonte de conflito e origem de soluções

As dificuldades sentidas ao nível do controlo da turma e o clima de aula inconstante foram mediados por avaliações e, se no início, a avaliação intercalar do primeiro período revelava uma turma alarmante ao nível de todas as disciplinas, incluindo Educação Física, o que se refletiu na avaliação sumativa do primeiro período, foi o processo de avaliação formativa, de forma geral, que permitiu controlar parte dos conflitos gerados em torno do processo de ensino e do processo de avaliação.

Ao longo do primeiro período, as atitudes indesejadas por parte da maioria dos alunos, caracterizadas pela desmotivação e falta de empenho, por comportamentos desviantes e problemas disciplinares dos alunos mais conflituosos, comprometeram, de uma forma geral, o sucesso nas aulas de Educação Física, que se repercutiu em todos os processos de avaliação – inicial, formativa e sumativa. Este último processo de avaliação refletiu, de forma explícita, um primeiro período conturbado, dado que, face à aplicação dos critérios de avaliação da escola que estão em consonância com a contemplação das três áreas de avaliação preconizada pelo PNEF, mais de metade dos elementos da turma não atingiu uma classificação positiva à disciplina. Assim, apesar de terem sido atribuídas classificações positivas, com um caráter diagnóstico, aos alunos que mostraram estar focados na consecução dos objetivos definidos ao longo do primeiro período e do enorme potencial da turma em todas as áreas da disciplina, grande parte dos alunos não obteve sucesso em nenhuma das áreas de avaliação – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Principalmente ao nível da aptidão física, era notória a capacidade dos alunos que, pela sua desmotivação e, em alguns casos, para desafiar o professor, se traduzia numa fraca performance.

A atitude dos alunos mais problemáticos, na sua oposição ao professor, modificou-se após o primeiro período, essencialmente, devido à perceção de que a avaliação era efetivamente um processo que refletiria o trabalho de cada um, em função dos critérios de avaliação, definidos e explicitados, e não o potencial ou a competência demonstrada em determinada matéria. Esta modificação de comportamento

por parte dos alunos críticos em função da sua avaliação negativa não foi uniforme. Assim, durante o segundo período, alguns alunos mostraram-se mais aplicados em atingir os objetivos propostos, já outros demonstraram revolta para com a sua avaliação. Na minha perspectiva, o sentimento de indignação, relacionava-se com o conhecimento do seu potencial e a sua crença de que alunos com estas expectativas nunca poderiam ter uma classificação negativa à disciplina de Educação Física.

Este descontentamento face às classificações obtidas nesta disciplina foi igualmente demonstrado por alguns pais e encarregados de educação na primeira reunião de pais do segundo período. A oposição gerada constituiu uma excelente oportunidade para clarificar que a Educação Física tem o mesmo estatuto que as outras disciplinas e que, se os alunos não trabalham no sentido de alcançar os objetivos definidos e de demonstrar o seu nível de competência nas tarefas propostas, à semelhança do que acontece em todas as outras disciplinas, não têm oportunidade de obter uma classificação positiva. A crença de que “ninguém que se mexa tem negativa a Educação Física” era, notoriamente, partilhada por pais e filhos, criando assim outro conflito para com o professor. Já o conselho de turma, conhecedor da realidade, considerou que o facto das classificações na disciplina de Educação Física terem sido semelhantes às das outras disciplinas, excetuando o caso de Inglês em que os alunos apresentavam bons resultados, foi ao encontro das expectativas dos docentes, contrariando assim a crença partilhada por alunos e encarregados de educação.

No início do segundo período, apesar da insolência e do clima hostil criado pelos alunos descontentes, os conflitos que os opunham ao professor foram colmatados pelo diálogo, através de conversas a nível informal, o que permitiu criar uma relação mais próxima, fazendo com que a revolta se transformasse em vontade de mostrar ao professor as suas reais competências na disciplina de Educação Física, levando ao sucesso a nível desportivo. Considero que este conflito inicial abriu caminho para uma aproximação gradual aos alunos através de uma relação empática, principalmente depois de ter reconhecido a influência que determinados estímulos podem apresentar ao nível da mudança de atitude mesmo dos alunos mais difíceis. Apesar da mudança de atitude positiva, de uma forma geral, as situações pontuais de insolência e revolta perante as decisões do professor foram diminuindo mas não se extinguiram completamente, porém, uma vez que o clima relacional com os alunos era positivo, os colegas desaprovavam explicitamente os comportamentos indesejáveis de determinados alunos face ao professor.

Neste sentido, os processos de avaliação além de uma importância fulcral no processo ensino-aprendizagem, também se revelaram importantes ao nível do clima

relacional, desbloqueando mecanismos de uma relação empática entre os alunos e o professor.

A nível das questões organizativas e do clima de aula, também o processo de avaliação formativa teve uma preponderância destacada nas melhorias das características da aula. Assim, a utilização de fichas de registo pelos alunos que não realizavam a aula prática, conferia-lhes responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos colegas, revelando benefícios ao nível da assimilação dos objetivos a atingir, especialmente aos que se encontravam como avaliadores, enquanto os outros, dada a observação dos colegas, se mantinham empenhados nas tarefas propostas. Além das melhorias no clima e no sistema de organização da aula, este processo revelou-se eficaz, não só ao nível da evolução das performances dos alunos mas também ao nível do conhecimento dos critérios que definem os vários níveis de competência correspondentes a cada matéria.

Em relação ao desempenho académico, a avaliação formativa constituiu um processo importante no que respeita ao acompanhamento da performance dos alunos pelos pais e encarregados de educação na disciplina de Educação Física, tendo sido reportadas, ao diretor de turma, as situações críticas dos momentos de avaliação com carácter formativo. Este processo de avaliação, segundo Araújo (2007, p. 132) "(...) deverá assumir-se como parte integrante do processo de desenvolvimento curricular, regulando o ensino e o seu planeamento, na perspetiva da melhoria da aprendizagem", pelo que representa um papel preponderante no controlo do ensino, avaliando o nível de consecução dos objetivos e alertando para a necessidade de formular alterações ao inicialmente planeado, sempre que pertinente.

Quanto à seleção e avaliação dos conteúdos relativos à área dos conhecimentos, foram abordados temas, relacionados com as indicações dos programas oficiais, promovendo a partilha e a discussão, além de terem sido eleitos conteúdos que pudessem facilitar a transmissão de valores em função da compreensão dos fenómenos retratados, com por exemplo, o conceito de especialização precoce. As discussões geradas pretenderam conceder um carácter autêntico às tarefas, conferindo aos alunos capacidade para explicar, aplicar, ajustar e justificar os seus conhecimentos, revelando os seus saberes em uso – competência. Estanqueiro (2010) refere, neste sentido, que face à quantidade de informação que os alunos obtêm pelos *media*, o professor deve promover a organização dessas informações e a reflexão crítica sobre a realidade, primando por estudantes autónomos no seu processo de aprendizagem. O mesmo autor defende que o aluno aprende mais através da interação com o professor e que, tal como preconizado nas aulas da turma do 9º, face à crise de valores identificada, o debate, além de

promover competência de comunicação, apresenta benefícios ao nível da educação moral e cívica dos alunos.

A Cidadania e Mundo Atual como Processo Mediador

A estratégia utilizada nos debates realizados na aula de Educação Física estendia-se também às aulas de CMA, nas quais assumi um papel principal, ao abordar conteúdos atuais que fossem do interesse dos alunos, valorizando a transmissão de valores de cidadania e criando simultaneamente um ambiente de respeito na sala, através da correção dos aspetos que prejudicam a aula, visando transferir o ambiente positivo para as aulas de Educação Física.

Durante o segundo período foi efetuado o visionamento de “O fim da educação”, promovendo momentos de reflexão de acordo com os temas abordados e discutidos ao longo do documentário – missão da escola, atitudes perante esta e formulação de projetos de vida, focando-me nas questões dos valores e das atitudes em relação à escola e aos seus atores. Esta estratégia além de ter aumentado o meu grau de autonomia na lecionação desta aula, influenciou positivamente as atitudes de alguns alunos face à instituição e aos professores, percebendo que estes não são perfeitos mas partilham dessa consciência e trabalham no sentido de promover a formação integral dos alunos.

À semelhança do que acontecia nas aulas de Educação Física, também nas aulas de CMA as estratégias de ensino e as formas de organização se orientavam no sentido de cumprir os objetivos propostos. No caso da intervenção pedagógica no seio da turma, estes objetivos prendiam-se com a transmissão de valores e com a capacidade de refletir sobre as atitudes em relação à escola e aos hábitos de vida, aproximando os alunos da necessidade de construir um projeto de vida que lhes permitisse serem cidadãos críticos e instruídos.

Numa fase inicial, apresentando-me em segundo plano em relação ao diretor de turma, a organização destas aulas passava essencialmente pela repreensão das atitudes dos alunos perante os professores e dos seus comportamentos de indisciplina dentro e fora da sala de aula. Estas aulas mostravam-se pouco produtivas e não deixavam transparecer efeitos observáveis na mudança de atitude dos alunos, o que indicava que para atingir os objetivos definidos em relação ao comportamento da turma as estratégias teriam de mudar.

Assim, comecei por assumir a condução das aulas de CMA de forma autónoma, partilhando com os alunos a minha experiência pessoal, tomando como ponto de partida as minhas experiências de viagem, mobilizando conhecimentos

gerais para transmitir experiências onde os valores de cidadania se encontrassem implícitos, desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre várias temáticas, nomeadamente, felicidade, confiança, tolerância, solidariedade, sexualidade, alimentação e meio ambiente.

Segundo Simões, Matos e Batista-Foguet (2005), o desenvolvimento de competências sociais e pessoais está intimamente relacionado com a prevenção da violência e de outros comportamentos de risco. Deste modo o espaço de aula de CMA constituiu um ambiente privilegiado para o trabalho ao nível destas competências. Este contacto mais próximo com os alunos e os conteúdos mais sensíveis de tratar ou relacionados com as minhas experiências pessoais originavam, inevitavelmente, perguntas despropositadas e exibicionistas com vista à desestabilização da aula. Porém, sempre apresentei uma postura serena em relação a estas perguntas, respondendo de forma a favorecer o clima de aula ao mesmo tempo que adequava a resposta à transmissão de valores sociais e morais, revertendo o sentido exibicionista que inicialmente a pergunta indiciava. Como refere Estanqueiro (2010), esta corresponde a uma boa prática que acaba por surpreender positivamente os alunos.

A percepção, por parte dos alunos, de que certo professor se comporta de acordo com atitudes consideradas pela classe juvenil como socialmente desejáveis, nomeadamente, ao nível dos comportamentos de risco relacionados com o consumo de álcool, tabaco e substâncias psicoativas, poderá levá-los a identificar-se mais rapidamente com esse professor, identificando-o como um professor “fixe”, contudo, esta prática mostra-se contraproducente em relação aos objetivos educacionais gerais preconizados para os alunos. Neste sentido, a minha atitude permitia ouvir todo o tipo de experiências que os alunos me confidenciavam, no entanto, expunha sempre a minha ideia de reprovação e propostas de mudanças face aos comportamentos de risco, individualismo, consumismo e de impacto no meio ambiente. As ações de formação oferecidas pela escola, em conjunto com os seus parceiros, relacionadas com alimentação saudável e o consumismo, complementaram de forma muito positiva os debates que foram promovidos por mim e pelo diretor de turma ao longo do ano letivo. Na perspetiva de Estanqueiro (2010), a escola deve promover explicitamente a educação moral o que previne os comportamentos de risco. Desta ideia surge a noção de solidariedade como um dos valores prioritários a transmitir, o que consegui fomentar com recurso maioritário às minhas experiências de viagem, tendo como resultado inesperado os facto dos alunos quererem doar-me roupa que não utilizavam. Apesar de significar um pequeno passo, perante todos os objetivos definidos ao nível pessoal e social para aos alunos da turma do 9º, constituiu um primeiro sinal de que tinha conquistado algo a este nível e que uma mudança relativa seria possível.

As aulas de CMA faziam a mediação entre o contexto informal, em que poderia interagir com os alunos, e o contexto formal da aula de Educação Física. Esta era mais uma oportunidade para me aproximar dos alunos, na tentativa de os educar moralmente, porque aumentar os índices de cooperação da turma era uma prioridade. Uma outra estratégia foi marcar jogos de futebol, em dias específicos do mês, no sentido de aumentar a partilha de tempo com o grupo e trabalhar as suas competências sociais e pessoais, com vista à integração dos alunos mais problemáticos com os seus colegas de turma. Apesar desta ser uma prática pouco apoiada pela direção da escola, pouco proactiva na procura de meios promotores de um ambiente escolar saudável. Assim, em cooperação com os colegas de estágio, encontrei uma hora em que o pavilhão estava disponível para realizar estes encontros. Dado o seu sucesso, estenderam-se também a alunos de outras turmas, neste caso, premiando-os pelas suas atitudes nas aulas.

Em todos os ambientes de contacto com os alunos, do mais informal ao mais formal, a atitude exemplar em relação aos ensinamentos e valores que queria transmitir aos alunos estiveram sempre presentes. Tal como refere Estanqueiro (2010) o professor deve afirmar os valores em que acredita, agindo em conformidade. Caso contrário a autoridade moral do professor será posta em causa e os efeitos educacionais das atuações do professor, a vários níveis, ficam comprometidas. Neste sentido, um professor considerado pela turma como “fixe” pode ver minimizados os conflitos travados, principalmente, com os alunos que apresentam comportamentos desviantes, mas a sua ação educativa ficará comprometida. Assim, o meu contacto com os alunos apresentou um carácter compreensivo e empático perante as suas atitudes, no entanto, a imagem de professor que tentei passar aos alunos foi a de um cidadão que pensa, argumenta, critica e reflete, respeita os demais, preocupa-se com o mundo e os seus problemas, ao mesmo tempo que demonstra curiosidade e aproveitava cada oportunidade para aprender.

Uma partilha de estratégias perante diferentes contextos

Tal como referido anteriormente, apesar das dificuldades sentidas ao nível da intervenção pedagógica na turma do 9ºD, o meu conceito de autoeficácia não foi reduzido, principalmente devido ao sucesso obtido durante a atuação como professor em outros contextos, nomeadamente, Desporto Escolar, turma da professora orientadora e dos colegas de estágio, semana a tempo inteiro e experiência no primeiro ciclo.

Depois da intervenção na turma do 9º, considero que o meu enquadramento num grupo/equipa do Desporto Escolar tenha sido a segunda experiência mais relevante no meu processo de formação como professor de Educação Física. Apesar da diferença em relação ao contexto da minha turma de lecionação, o que em parte motivou a escolha deste núcleo de Desporto Escolar para coadjuvar, os princípios orientadores da intervenção pedagógica eram similares, o que se aplica também aos outros contextos onde conduzi o processo de ensino-aprendizagem.

Considero que o Desporto Escolar, pelos seus benefícios ao nível da formação pessoal, desportiva e social dos alunos, potencia a promoção de um ambiente escolar saudável e harmonioso. Além de todas as estratégias projetadas para a melhoria ao nível do comportamento e do sucesso na turma do 9º, a possibilidade de participação dos alunos num grupo/equipa de Desporto Escolar do seu interesse, poderia constituir mais uma possibilidade de aproximar os alunos do sucesso educativo. É neste sentido que Gladden (2002, citado por Martins, 2007) refere a participação em atividades extracurriculares desportivas e culturais como um meio preventivo da violência, sobretudo em bairros com famílias carenciadas.

Uma vez que na escola não existiam núcleos de Desporto Escolar que albergassem escalões de alunos nascidos antes de 1999, grande parte da turma do 9º via desta forma impossibilitada a sua participação nesta oferta desportiva, principalmente os alunos mais violentos e indisciplinados, por serem mais velhos. Na minha perspetiva, cabe à escola averiguar as possibilidades de formação dos alunos, principalmente em ambientes desfavorecidos, pelo que, criar um espaço desportivo extraescolar, mesmo que não enquadrado no âmbito do Desporto Escolar, poderia constituir uma estratégia com resultados positivos quer ao nível do sucesso dos alunos, quer ao nível do ambiente escolar.

Em relação às expectativas acumuladas, principalmente ao longo da fase de socialização antecipatória, sobre a função do Desporto Escolar, a entrada na escola teve impacto na reorganização das mesmas. O Desporto Escolar deve ser encarado como uma ferramenta na formação multilateral dos alunos, nos domínios cognitivo, físico e social, complementando o currículo, e a missão da Educação Física em particular. No entanto, é necessário o reconhecimento destas finalidades ao nível político, por parte das direções escolares e pela comunidade escolar em geral. Os efeitos desta falta de reconhecimento, nomeadamente ao nível da importância do Desporto Escolar, foram notórios desde o início da minha ação na escola, no grupo de Educação Física e, mais tarde e especificamente, ao nível do grupo/equipa de badminton.

De forma natural, e apesar da sua contrariedade conceptual, o Desporto Escolar apresenta um carácter seletivo numa oferta que se destina a todos, contudo, os intervenientes diretos na organização do mesmo, dentro da escola, não minimizam em nada esta barreira, pelo contrário, elevam-na. Não querendo enveredar por uma discussão política sobre os cortes sucessivos ao desenvolvimento do Desporto Escolar por parte do governo, a minha experiência, enquanto professor estagiário, denota que, a direção e os professores responsáveis pelos núcleos não se esforçam no sentido de fazer chegar o Desporto Escolar a todos os alunos.

À semelhança das práticas referenciadas por Roldão (1995), na atribuição das direções de turma, também o tratamento da atribuição dos núcleos de Desporto Escolar é feita de acordo com as horas letivas que visem preencher o horário do professor sem qualquer preocupação em fazer coincidir estas horas com a disponibilidade dos alunos, nem sequer com a disponibilidade dos espaços adequados à prática das modalidades específicas. Face ao exposto, as horas definidas para a prática do badminton eram incompatíveis com a presença dos mesmos alunos nos dois treinos, sendo que no primeiro treino da semana, só uma turma de sexto ano e alunos de uma outra turma que não frequentassem o apoio de Matemática, poderiam comparecer nesta sessão. Com uma agravante, só de três em três semanas é que, no treino de terça-feira, a modalidade era desenvolvida num espaço próprio – o pavilhão, sendo que nas outras semanas, os espaços definidos para a prática da modalidade eram o ginásio e o espaço exterior. Esta situação devia-se à falta de flexibilidade por parte da direção da escola, de forma a poderem ser marcados treinos nas horas de almoço ou durante as tardes de quarta-feira, concomitantemente com o dia livre do professor responsável. Nestas condições, era difícil desenvolver este grupo/equipa de forma desejável e atingir o potencial de oportunidade que o Desporto Escolar oferece aos alunos, porém, não foi encontrada nenhuma solução efetiva de forma a contrariar os constrangimentos identificados, pelo que, estas foram as condições de trabalho possíveis, perante as quais se desenvolveu a minha intervenção no núcleo de Desporto Escolar, ao longo do ano letivo.

Debruço-me agora sobre os critérios que me levaram a decidir sobre qual o núcleo de Desporto Escolar a coadjuvar. Primeiro, foram analisadas as experiências e os benefícios que cada núcleo poderia trazer à minha formação. Considerando estas mais-valias, a modalidade de badminton pareceu-me ter um carácter complementar à realidade com que contactava no seio da minha turma, principalmente por ser constituída por atletas mais jovens do que os alunos do 9ºº. Esta era uma população com a qual tinha menos proximidade, uma vez que o meu contacto tinha por base

turmas do terceiro ciclo, enquanto os atletas deste escalão pertenciam, na sua grande maioria, a turmas do segundo ciclo do ensino básico.

Em relação à complementaridade desta modalidade desportiva na minha vida profissional, uma vez que desde criança tive um contacto direto com os jogos desportivos coletivos, uma modalidade de raquetes traria mais benefícios à minha formação e, apesar de sempre ter mostrado interesse pela prática do badminton, no meu percurso académico não tive um contacto sistemático com a modalidade. Assim, considerei que a minha integração neste núcleo me traria mais benefícios do que escolher outra das modalidades existentes no seio do núcleo de Desporto Escolar.

Com a minha integração na coadjuvação do núcleo de Desporto Escolar de badminton, durante o primeiro período, comecei por tomar decisões em relação ao planeamento e avaliação em conjunto com o professor responsável pelo núcleo. Contudo, desde o segundo período, este professor deu-me liberdade total dentro do núcleo do badminton, supervisionando as minhas decisões ao nível do planeamento, condução e avaliação do ensino e mostrando-se disponível para me auxiliar sempre que solicitado. Os balanços desta atividade representaram um papel importante ao permitir o muito útil controlo do processo de treino, não só como forma de avaliação formativa ao nível da competência dos alunos e da sua evolução ao longo do ano, mas também pelo momento de reflexão sobre a ação, motivando a melhoria da minha intervenção pedagógica, refletida num processo de aprendizagem mais adequado às necessidades demonstradas pelos atletas. Este foi um sinal claro da preocupação de aproximar o processo de treino à lógica de trabalho realizado na disciplina de Educação Física, nomeadamente ao nível do planeamento – partir das necessidades dos alunos, evidenciadas no processo de avaliação formativa, para reformular e adaptar os objetivos, permitindo diferenciar o ensino em função de cada grupo de alunos.

Na condução do ensino no núcleo de badminton, e à semelhança do que acontecia sempre que lecionava aulas de outras turmas, tinha uma atitude mais serena e focada nos alunos. Ao deparar-me com um contexto em que, segundo Fuller e Brown (1975), não sentia a minha “sobrevivência” em causa, como acontecia no 9ºº, relativamente ao controlo e da gestão de conflitos, conseguia estar mais focado com as situações de ensino que proporcionava aos alunos. De forma geral, esta fase também foi característica da minha atuação enquanto professor, nos contextos em que tive oportunidade de conduzir aulas ou treinos, no âmbito da semana de professor a tempo inteiro, na experiência do primeiro ciclo, ou nas aulas lecionadas nas turmas dos colegas de estágio e da orientadora. Neste último caso, por possuir um vasto conhecimento acerca dos alunos, por estar previamente criado um clima relacional

com os mesmos, e porque a maioria das aulas lecionadas neste contexto se deu a partir de metade do segundo período, considero que, nesta altura, me enquadrava no último estágio de preocupações referido por Fuller e Brown (1975), centrando-me no impacto do ensino sobre os alunos. Esta fase refletia-se na segurança que sentia ao lecionar aulas numa turma conhecida, com um contexto diferente, o que descentrava as minhas preocupações de mim próprio e das tarefas propostas, focando-me na aprendizagem dos alunos e na sua articulação com as necessidades sociais e emocionais dos mesmos.

O sucesso obtido na leção em outros contextos, numa fase inicial apenas no Desporto Escolar, teve pouca aplicabilidade na melhoria da minha atuação ao nível da turma do 9º, devido à falta de capacidade para transferir para outros contextos novas estratégias apreendidas. Focar as preocupações na minha atuação e no receio de não conseguir “ganhar a turma” sendo reconhecido como autoridade, aliado à capacidade de reflexão não apurada, causou algumas dificuldades em adaptar novas estratégias a um novo contexto, cingindo-me à reprodução de um conjunto dos meios e planos para atingir um fim na sua forma essencial.

A autonomia conquistada na condução dos treinos de badminton e a leção de aulas no segundo período, permitiram um diferente tipo de reflexão sobre a minha atuação e a sua mutação entre os diferentes contextos, o que me encorajou a adotar estratégias consideradas eficazes, de outros professores e dos meus colegas, à realidade da minha turma. Este foi um marco importante no ponto de viragem no sucesso das aulas de Educação Física do 9º. Além do ganho ao nível da capacidade de reflexão e do conhecimento prático, também o meu sentimento de autoeficácia foi elevado, refletindo-se na mudança das minhas preocupações, durante a condução das aulas. Sentindo-me mais competente como professor, mesmo após as experiências negativas, mais facilmente me recompunha dos desaires (Estanqueiro, 2010). Esta atitude serena, conquistada ao longo das experiências positivas, ultrapassando os conflitos internos iniciais, permitiram-me estar mais disponível enquanto apaziguador dos conflitos internos entre os alunos, influenciando positivamente o clima de aula (Hannoun, 1975).

Considero que, ao nível da minha formação, a prestação no núcleo de Desporto Escolar, ao longo do primeiro período, foi satisfatória, permitindo-me, de forma gradual, conquistar o papel principal no planeamento, condução e avaliação do processo de treino. Decorrente da autonomia conquistada durante a primeira etapa de formação, no segundo período manteve, de forma autónoma, a qualidade dos treinos, o que se refletiu na motivação dos alunos e consequentemente no clima positivo sentido durante as sessões.

O meu conhecimento prático da matéria de badminton foi aumentando proporcionalmente à condução da prática da atividade e, a autonomia conquistada aumentou a demanda de responsabilidades, o que implicou trabalho autónomo no sentido de aumentar o conhecimento prático da matéria. Este trabalho foi realizado não só pela partilha de informações com o professor responsável pelo núcleo e com outros colegas mais experientes no ensino da modalidade, mas também com estudo autónomo, recorrendo à consulta de diferentes estruturas de planeamento ao nível macro e meso, que auxiliaram na projeção dos objetivos para os atletas. Ao longo da minha intervenção pedagógica, fui alertado pelo professor responsável pelo núcleo para o aspeto importante que é a motivação dos alunos. Esta é preponderante para atingir os objetivos definidos a nível desportivo, educacional e do desenvolvimento multilateral dos atletas – se um aluno está desmotivado não volta, e se não voltar, não atinge ou poderá não atingir nenhum dos objetivos. Desta forma, manter elevados os níveis motivacionais dos atletas, a cada treino, era um fator prioritário.

A participação em quatro momentos competitivos, distribuídos pelos dois períodos letivos, com o acompanhamento do professor responsável dos atletas durante a competição, permitiu realizar um balanço como forma de controlo do processo de treino e da minha atuação no seio do núcleo, o que resultou na reformulação dos objetivos a atingir pelos alunos e também, neste contexto, no traçar de novas metas ao nível dos meus objetivos de formação.

Além da autonomia experienciada no processo de treino, tive oportunidade de assegurar também todas as questões burocráticas que foram surgindo ao longo do ano letivo, desde a inscrição dos atletas na plataforma informática de Desporto Escolar, passando pelo preenchimento e envio das fichas de jogo, além das avaliações a enviar aos diretores de turma dos alunos participantes, e a atualização da classificação dos alunos no ranking correspondente aos seus escalões de competição. Esta foi uma experiência de formação igualmente importante, complementando toda a atuação no núcleo do Desporto Escolar, munindo-me de ferramentas que, no futuro profissional, me permitirão ser responsável por um grupo/equipa de Desporto Escolar em todas as suas dimensões.

Outro dos contextos em que me deparei com uma diferença acentuada, foi a experiência de lecionação do primeiro ciclo. A atitude do professor, perante um conjunto de crianças curiosas e ansiosas por se expressar através do corpo, é forçosamente diferente do que acontece num contexto de desmotivação geral com que me deparava nas aulas de Educação Física da turma do 9º.

No primeiro ciclo, a expressão físico-motora tem como objetivo a iniciação das crianças numa das diferentes formas de manifestação corporal, visando o seu

desenvolvimento integral e harmonioso. Este é, a longo prazo, um passo importante na concretização das finalidades da Educação Física e, a médio prazo, com as aulas no segundo ciclo, um meio de consolidação das aprendizagens abordadas durante o ciclo anterior. A estimulação e estruturação de uma expressão físico-motora de qualidade no primeiro ciclo contrastam com as lacunas, muitas vezes irreversíveis, normalmente apresentadas pelos alunos no quinto ano de escolaridade, cuja infância não lhes proporcionou atividades apropriadas ao seu desenvolvimento multilateral. Esta é também uma experiência que aproxima as crianças do meio natural e social, constituindo uma área fundamental em todo processo de educação dos alunos do primeiro ciclo.

O desenvolvimento psicomotor da criança, através de um ambiente que se distingue em relação à sala de aula, além de permitir que a criança experiencie e se identifique com vários tipos de atividade física, poderá favorecer a sua adaptação ao contexto escolar. Neste sentido, o ambiente criado ao desenvolver estas atividades deve primar pelo caráter lúdico e de exploração do meio por parte da criança, aliados a um forte cariz socio-afetivo de interação com os pares de forma essencialmente cooperativa.

Desta forma, é fulcral que o professor, que atua em regime de monodocência, conheça os benefícios de propiciar aos seus alunos uma expressão físico-motora de qualidade, em conformidade com a organização curricular do primeiro ciclo do ensino básico, de forma a ter uma atuação eficaz e desejável a este nível. Sobre este assunto, Figueiredo (1998) refere que mais de metade dos professores inquiridos, apesar de reconhecer a importância da expressão físico-motora no desenvolvimento integral da criança, se desresponsabiliza face à lecionação desta componente curricular obrigatória no regime de monodocência do primeiro ciclo.

De acordo com a realidade do primeiro ciclo na escola onde realizei o estágio pedagógico, embora as professoras titulares reconheçam a expressão físico-motora como parte integrante do currículo dos alunos, revelaram-se pouco proativas na sua dinamização. Face ao meu pedido para lecionar duas aulas, correspondentes à componente letiva reservada para a expressão físico-motora, a professora mostrou-se completamente disponível em ceder a turma, mas distante em relação ao processo de planeamento das sessões, o que indiciou a sua alienação pelo desenvolvimento desta componente curricular. Apesar de esta não constituir uma situação desejável, contrasta com a situação que alguns colegas de estágio viveram, ao serem remetidos, pela professora titular, para a lecionação das sessões de expressão físico-motora no âmbito do tempo reservado às atividades extracurriculares de atividades físicas desportivas. Esta é uma situação preocupante no que concerne ao desenvolvimento

curricular pelos professores titulares que não reconhecem a importância das expressões no currículo formal das crianças.

Como referido, a intervenção pedagógica com as crianças do primeiro ciclo, ao nível da expressão físico-motora, deve ter em consideração os pressupostos relacionados com o desenvolvimento integral da criança, refletindo-se na atuação do professor. Deste modo, a minha ação teve em conta o desenvolvimento da criança, num ambiente lúdico, com um forte caráter socio-afetivo, estimulando a descoberta e a exploração do meio.

Face à vontade da criança se exprimir e à sua curiosidade e espontaneidade referidas por Estanqueiro (2010), partindo da minha experiência com os jovens alunos do terceiro ciclo, partilho das suas interrogações: O que acontece à criança curiosa e espontânea depois da sua frequência na escola? Perde estas qualidades? De acordo com a visão de Canário (2005), a instituição escolar tem um forte caráter castrador em relação à curiosidade da criança pelo que a rodeia.

Assim, a minha intervenção junto destes alunos primou pelo reconhecimento do professor como autoridade e pela definição inicial de regras, procurando que não se revissem num ambiente de desordem, o que não significou ter tomado uma atitude autoritária perante a turma, objetivando não colocar em risco a iniciativa da criança, tão importante ao seu desenvolvimento, particularmente ao nível das suas expressões (Estanqueiro, 2010).

As tarefas propostas refletiam a preocupação em direcionar as atividades a um fim da ação educativa referido por Hannoun (1975, p. 260), “a socialização da criança, a sua adaptação a um contexto social”. Além da componente socio-afetiva, presente na forma das aulas, o seu conteúdo, em forma de jogos, visava a expressão motora como forma de responder aos desafios propostos, essencialmente cooperativos, com um caráter residual de competição, de forma a potenciar o desafio e os níveis motivacionais dos alunos.

As minhas preocupações durante esta experiência de lecionação, dado ao seu enquadramento na fase final do estágio, já se relacionavam com o impacto educacional da minha intervenção no indivíduo, contemplando as suas necessidades sociais e emocionais. Nesta perspetiva, de acordo com o que refere Hannoun (1975), não me opondo à alegria da criança de forma intrusiva, procurei partir do prazer sentido por esta em agir e viver, para a estimular a desenvolver-se na direção de uma arte de viver que ainda lhe traga mais alegria. Para isso, a sua integração na cultura do movimento referido por Crum (1994) deve ser uma preocupação a ter em conta, não impondo limites à criança, de forma que esta se possa continuar a exprimir e a mostrar motivação para aprender e mover-se ao longo do seu percurso escolar e da

vida, contrastando com a realidade conhecida da maioria dos alunos do terceiro ciclo com os quais contactei, particularmente, da turma do 9º δ.

6. Supervisão – que rumo? Da Prática à Observação.

Refletindo sobre o meu processo de desenvolvimento, durante o processo de estágio, ao longo deste documento, pretendo, de forma sucinta, debruçar-me sobre algumas das experiências, com especial importância na formação como professor e preponderantes para o meu futuro profissional.

O processo de supervisão representou, sem dúvida, um papel fulcral no meu desenvolvimento como estagiário o que, certamente, se refletirá no meu futuro profissional, uma vez que o estágio não é o único momento da vida docente em que há a necessidade de um acompanhamento com vista a melhorar o desempenho ao nível da intervenção pedagógica.

Esta análise visa alertar para o facto de, como um médico, o professor necessitar de formação ao longo da vida, baseada no sentimento de partilha, propulsor de boas práticas pedagógicas, valorizando a diferença como promotora de experiências distintas e igualmente enriquecedoras.

Neste sentido, Vieira (1993, citado por Moreira, 2010, p.77) refere-se à supervisão como o ato de “informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, numa perspetiva de monitorização de prática pedagógica, com o objetivo de desenvolver atitudes de crítica e de investigação através da ação reflexiva e da introspeção”. Assim, é evidente a necessidade do estagiário receber este tipo de acompanhamento. Contudo, a minha experiência na escola faz-me refletir sobre a necessidade urgente de alargar este acompanhamento a outros professores, com vista à melhoria das intervenções pedagógicas, visando um bem necessário para o desenvolvimento de uma Educação Física de qualidade, que proporcione aos alunos os importantes benefícios expressos nas suas finalidades.

No que se refere ao processo de supervisão pedagógica, no qual me inseri, destaco o papel das orientadoras na promoção de uma atitude reflexiva e autónoma em relação à minha ação educativa, munindo-me de ferramentas essenciais ao meu futuro profissional. Um profissional reflexivo, autónomo e que conheça os porquês da educação, será capaz de responder a como educar.

Remeto-me assim para as autoscopias e conferências pós-aula nas quais a minha capacidade de reflexão era potenciada. Como referido anteriormente, um destes casos dizia respeito ao caráter alternativo que a minha ação pedagógica teria de tomar com vista à adequação das aulas à realidade e necessidades dos alunos. Resultando da discussão sobre a ideia, coube-me a mim refletir sobre a mesma, de forma a encontrar um perfil de ação que adaptasse os objetivos definidos aos estímulos necessários para envolver os alunos na sua aprendizagem. Este foi um

aspeto que me motivou a refletir sobre a pertinência da avaliação inicial, tal como a conceptualizamos, o que, anteriormente, pretendi demonstrar neste relatório.

A supervisão pedagógica remete-nos para a formação do professor e, se a componente prática desta é fundamental, a capacidade de observar e refletir sobre o observado, na busca de uma melhoria na intervenção pedagógica, constitui igualmente um dos focos das competências a atingir pelos estagiários, incutido pelo processo de supervisão.

Guilherme, Pinto e Barreiros (1999) referem a observação como um meio muito efetivo na aprendizagem e que, a partir dos efeitos deste processo, é possível melhorar a intervenção no futuro. Neste sentido, a capacidade de observação, registando os pontos críticos em que nos focamos, permitem melhorar a nossa própria ação pedagógica, tendo efeitos positivos também ao nível da avaliação de determinada situação.

A importância da observação ao nível de diferentes contextos conquista um papel vital na formação dos professores. A este nível, destaco como grandes experiências a observação sistemática das aulas da professora orientadora, dos colegas de estágio, dos outros professores do núcleo e das visitas internúcleos.

A observação é igualmente um promotor do sentimento de autoeficácia do professor estagiário, uma vez que, através da observação da ação dos seus pares, o professor sente que consegue igualmente ter sucesso nas mesmas condições (Jardim & Onofre, 2009). Porém, este é um sentimento que só tem efeitos positivos, se o professor puder experimentar e obter sucesso no seu contexto prático.

A observação constitui assim um ponto de partida para a prática e uma reflexão sobre a prática, capaz de ter efeitos bastante positivos ao nível da intervenção pedagógica, particularmente dos professores estagiários.

Se a observação dos outros professores do núcleo permitia ter uma perceção da intervenção pedagógica preconizada por docentes mais experientes, as visitas internúcleos, por vezes, revelavam também crenças muito díspares em relação ao ensino da Educação Física, sendo estas partilhadas, no seio do grupo disciplinar.

A terminar, saliento duas ideias decorrentes desta análise. A primeira prende-se com a reflexão sobre a observação, objetivando a futura apreensão das boas práticas educativas a apresentar no meu futuro profissional. A segunda relacionada com o início deste capítulo. Verificando que existem conceções tão díspares em contextos tão próximos, a legitimidade da supervisão pedagógica, aliada à necessidade de formação contínua, são uma prioridade, visando uma Educação Física de qualidade.

7. Reflexão Final

O estágio pedagógico corresponde ao momento da formação inicial, onde as aprendizagens precedentes devem ser colocadas em prática, num contexto real, dando um contributo para o desenvolvimento integral do processo em que se desenvolvem as competências e o conhecimento do professor. Este não deve ser encarado como o “dia do espetáculo”, mas sim como um “ensaio geral”, onde a aprendizagem do professor estagiário se articula com a aprendizagem dos alunos, mediado pela ação de supervisão pedagógica dos orientadores. Este processo é marcado por conflitos; e se estes conflitos são a base do processo educativo em si, intrínsecos a professores e alunos, e à sua relação, o professor estagiário, no papel de professor em aprendizagem, vive estes conflitos de uma forma intensa. Contudo, tal como os alunos, deve ser estimulado no sentido de os ultrapassar, de forma a desenvolver-se.

Desta perspetiva, este ensaio geral, como o primeiro contacto com a realidade profissional de professor, é caracterizado pelo choque inicial. É passível de rever o estágio em um fervilhar de conflitos, de emoções e de dúvidas, que vão concorrendo para o desenvolvimento do professor em aprendizagem, em busca de uma identidade que responda ao estado de excitação inicial. É nesta busca que o professor constrói o seu conceito de educação, a sua conceção de Educação Física e a sua consciência moral, que se irá refletir nas suas práticas – o comportamento que traça o perfil do professor em relação ao que preconiza para a sua ação educativa, face às suas crenças sobre o processo de ensino.

A entrada na escola constituiu um marco na construção de um novo conhecimento a vários níveis, apoiado na experimentação do ensino, nas relações interpessoais com a comunidade escolar, desde a partilha de ideologias com os colegas professores até ao *upgrade* cultural apreendido na relação com os alunos, passando pela compreensão das dinâmicas das organizações escolares.

Sinto que esta experiência me levou a desenvolver competências importantes ao nível profissional e pessoal.

Apesar de não haver uma desarticulação das várias áreas de formação preconizadas no processo de estágio, porque a sua complementaridade dá sentido ao *practicum*, concorrendo para a formação integral do professor, existe uma maior preponderância na atuação do estagiário ao nível da gestão do ensino-aprendizagem na turma. Partindo desta gestão, considero que foram bastante expressivos os ganhos ao nível da estruturação do pensamento e da capacidade de reflexão, como ferramenta essencial à melhoria do ensino e da resolução de problemas,

competências fundamentais no meu futuro profissional. Porém, constituem as grandes conquistas desta experiência, os benefícios ao nível da compreensão dos processos inerentes a esta gestão, que apesar de menos perceptíveis, poderão fazer a diferença entre a condução dos alunos ao sucesso ou à passividade perante os indícios de que a sociedade futura caminha no sentido do abismo.

A minha motivação para ser professor, na qualidade de educador, prende-se com a vontade de instruir cidadãos, dotando-os de uma atitude crítica e reflexiva, que possa conduzir as sociedades futuras ao sucesso, vivendo num clima harmonioso, valorizando as relações interpessoais, onde se prime pelo respeito a pessoas, animais e ao meio ambiente, enfim, para com o planeta.

Particularmente ao nível do ensino da Educação Física, considero que este é um meio privilegiado na formação de alunos motivados para participar numa cultura motora, partindo de uma formação eclética que lhes permita exprimir-se de várias formas, bem como, uma formação multilateral que visa o desenvolvimento pessoal dos alunos ao nível das suas várias dimensões – cognitiva, sócio afetiva e psicomotora, visando a construção de cidadãos formados plena e integralmente. Deste prisma, o conceito de saúde, caracterizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), diz respeito ao completo bem-estar a nível físico, mental e social, aproximando-se do conceito de felicidade que, carecendo de uma definição unânime, pode ser considerado como o sentimento de bem-estar e contentamento, ou como bem-estar subjetivo. Neste sentido, um cidadão saudável, de um modo geral, é um cidadão feliz, e é essa felicidade que conduzirá a uma sociedade de sucesso. Seguindo o raciocínio, as finalidades da Educação Física concorrem para atingir um futuro promissor, visando a apropriação de estilos de vida ativos e saudáveis, dotando as crianças de capacidades que as façam sentir o desejo e a necessidade de se exprimirem através de uma cultura do movimento em prole do seu completo bem-estar, da sua saúde e da sua felicidade.

O professor deve ter a consciência do seu papel na sociedade, partindo do seu contexto particular para as implicações que a sua ação tem, a um nível mais abrangente, na escola, na comunidade, no país e no mundo.

Sustentado por estes pressupostos, direcionei a minha intervenção pedagógica, visando adequar a minha atuação às necessidades dos alunos, a quem se dirige o foco do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, uma das aprendizagens marcantes desta experiência diz respeito à forma de adequação da minha ação aos contextos reais dos alunos, objetivando ultrapassar as barreiras que dificultam a sua integração plena no processo educativo.

O meu crescimento enquanto professor, ao longo do processo de estágio, concetualiza o ato pedagógico como uma interação entre o aluno e o professor na qual, ao conflito inicial, se sucede uma relação colaborativa visando o desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas dos discentes, através da abordagem aos vários conteúdos, visando uma ação educativa projetada no tempo, com vista ao desenvolvimento pleno do aluno indo muito além do imediatismo da informação transmitida. Neste sentido, e aplicando a atuação do professor às demandas atuais do conhecimento tecnológico, a ação pedagógica não se reduz à instrução de como utilizar um computador pois, para esta, chegariam os manuais de instruções e os *media*. O professor deve centrar-se no desenvolvimento do pensamento dos alunos quanto à utilização do computador, ao nível das suas possibilidades, benefícios e perigos, projetando no aluno um tipo de reflexão, que neste caso concreto, lhe permita decidir, essencialmente, sobre o *porquê* da sua utilização, descentrando-se do *como se utiliza*, uma vez que a resposta a esta questão se revelará de forma natural.

Foi ao nível da projeção da minha intervenção pedagógica e das suas repercussões no tempo, remetendo-me para a reflexão da minha ação, nomeadamente, ao nível dos objetivos e da forma de os atingir, que sugiro no presente as implicações no futuro dos alunos, e consequentemente da sociedade.

A grande batalha, do meu processo de formação enquanto estagiário, deu-se a nível da passagem do conflito a um clima colaborativo da aula, propiciando um ambiente onde o professor possa desenvolver a ação educativa, de forma satisfatória, servindo as necessidades dos alunos. A consciencialização da complexa e difícil realidade de que provêm alguns alunos e das dificuldades que estas particularidades geram no processo de aprendizagem, sobretudo na criação de uma base em que possam ser trabalhados os objetivos a atingir, constituiu, enquanto futuro profissional, uma aprendizagem fulcral para a minha ação. Outra das aprendizagens marcantes após a reflexão sobre o processo de estágio diz respeito às dificuldades em atingir os objetivos educacionais, quando a ação educativa decorre numa base de trabalho ou clima relacional pouco sólidos. Apesar da plena noção das causas de nível externo – o ambiente de risco dos alunos, uma gravidez precoce, o consumo de drogas, a violência doméstica, entre muitos outros contextos desfavorecidos – experienciei a complexidade e a necessidade imperativa de criar um ambiente propício à aprendizagem, face a todas as adversidades, sob pena de ser apenas mais um professor a ver os alunos seguirem o caminho do insucesso escolar e pessoal, sem oportunidade de os confrontar com uma educação que os possa conduzir a um projeto de vida positivo.

Por vezes, na sala de aula, torna-se difícil, lutando pela sobrevivência perante a algazarra, a insolência dos alunos e a violência entre pares, atuar de acordo com o que se acredita em relação à ação educativa e às suas potencialidades multidimensionais. Contudo, é a experiência, embebida de um caráter reflexivo, que permite ao professor ultrapassar as etapas de preocupações definidas por Fuller e Brown (1975), desde a sua sobrevivência até aos fins educacionais da sua ação, passando por uma etapa, onde um professor conformado se poderá situar, preocupando-se em atuar corretamente ao nível das tarefas, estabelecendo rotinas e revelando-se resistente às mudanças promotoras do superior interesse dos alunos. É a falta de reflexão, presente na atitude de um professor experiente, que se encontra no último estágio referido, que coloca em causa a atualidade das instituições escolares contemporâneas.

É na pessoa do professor que a escola ganha vida e “para que um homem se possa encarregar do seu próprio destino, é necessário que faça de maneira com que a vida transforme a escola e a escola transforme a vida” (Hannoun, 1975, p.153) o que confere ao professor a missão de formar cidadãos que possam ser donos do seu destino, através do pensamento e da reflexão. É assim necessária a busca de uma autonomia, exercendo o seu livre arbítrio de acordo com padrões morais e refletindo o resultado do seu raciocínio, fugindo à coação, na qual a vida da sociedade atual incorre, visando o molde de um cidadão padrão. No mesmo erro poderão cair as instituições escolares ao formatar alunos padrão, reproduzindo o modelo da revolução industrial sobre o qual a escola parece continuar a operar.

Apresentando a escola como responsável pela recondução da nossa civilização (Hannoun, 1975), o docente tem um papel preponderante neste mesmo desafio. Desta forma, o professor não poderá ser o promotor desta recondução somente dentro da escola, reduzindo-se à prática letiva. Esta é uma responsabilidade a tempo inteiro à qual o professor não poderá renegar.

O professor ensina. O Homem respira. Nem o professor nem o Homem se podem desprender desta função. Contudo, perante a complexidade inerente ao ser humano e à sua capacidade de raciocínio, aliadas às suas possibilidades de ação, seria um desperdício que o Homem vivesse apenas para respirar e o professor só para ensinar.

Em suma, o processo de estágio, em consonância com a elaboração deste relatório, estão longe de se tornar o fim da minha formação enquanto docente. Esta pretende-se que seja uma formação para a vida porque, ser professor não é ter uma plataforma num canto da sala, uma secretária ou uma cadeira, que conferem

autoridade dentro da sala de aula, ser professor é uma forma de estar na vida e, uma vez apreendida, é indissociável do ser simplesmente mais um cidadão.

8. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas D. João II (2013/2016). *Projeto Educativo*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas D. João II (2013/2014). *Caracterização do Agrupamento*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas D. João II (s/d). *Regulamento interno*. Documento não publicado.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Allen, J.D. (1983, Abril). *Classroom Management: Students' Perspectives, Goals and Strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2005) *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Carreiro da Costa, F. (1995). Condições e factores de ensino – aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. VI Congreso Galego de Educación Física. Coruña.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport, science and exercise 1993. Current and future perspectives*. (pp. 516-553) Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 79.
Ministério da Educação. Lisboa.

Dessen, A. & Polonia, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.

Figueiredo, A. (1998). A valorização geral da Educação Física nos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In *A criança, a escola e a Educação Física* (pp. 59-88). Oeiras: Câmara municipal de Oeiras.

Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K.Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Guilherme, J., Pinto, J., & Barreiros, J. (1999). Observação de comportamentos: uma síntese metodológica. In *Pedagogia do Desporto - Estudos 6* (pp. 77-100). Lisboa: Edições FMH.

Hannoun, H. (1975). *Os conflitos da educação*. Lisboa: Socicultur.

Hara, S. & Burke, D. (1998). Parent Involvement: The Key to Improved Student Achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.

Hastie, P. & Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Educations Review*. 5(1), 9-29.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Jardim, M. & Onofre, M. (2009). *As experiências do practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de Educação Física*. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa

- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, 15(2), 51-78.
- McConnell, B., & Kubina Jr, R. (2014). Connecting With Families to Improve Students' School Attendance: A Review of the Literature. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(4), 249-256.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento), Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998): *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*
- Moreira, M. A. (Ed.). (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education* (2ª ed.). Columbus, OH: Merrill
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.
- Postman, N. (2002). *O fim da educação – Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio D'água.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118.
- Roldão, M. do C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. (2003) Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 27- 47). Lisboa: Edições FMH.

- Santos, A., Durão, I., Navalho, J., Graça, P., Pereira, A. L. & Ferreira, V. (1999). A participação parental na vida escolar: o caso da Escola Secundária do Alto do Seixalinho. In *Pedagogia do Desporto – Estudos 7* (pp. 63-72). Lisboa: Edições FMH.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (59), 75-106.
- Simões, C., Matos, M. G., & Batista-Fouget, J. (2006). Lifestyles in adolescence : substance use and violence. In J. A. Diniz, F. Carreiro da Costa & M. Onofre (Eds.), *AIESEP 2005 World Congress. Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport*. (pp. 231-242). Lisboa: Edições FMH.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de Educação Física no ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas em Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/06 a 01/07. Pontevedra.